

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Российский государственный профессионально-педагогический университет

В. А. Метаева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Допущено Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в качестве учебного пособия для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников

Екатеринбург
2005

Метаева В. А. Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: Учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 85 с.

Учебное пособие посвящено анализу проблем развития профессиональной рефлексии в системе последипломного образования. В его содержание включены материалы по изучению генезиса понятия рефлексии от философии к педагогике (теоретико-методологический аспект), а также по обоснованию системообразующего значения рефлексии в развитии профессионала. В пособии представлены материалы, иллюстрирующие универсальность механизма рефлексии в профессионально-педагогической деятельности.

Учебное пособие адресовано работникам системы профессионально-педагогического образования, широкому кругу специалистов, занятых в сфере последипломного образования, а также в целом образования взрослых.

Работа выполнена по гранту Министерства образования РФ «Методология формирования профессиональной рефлексии» (шифр ГО2–2.1–252).

Научный редактор: Г. М. Романцев, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты: О. Б. Акимова, доктор филологических наук, профессор (кафедра акмеологии общего и профессионального образования РГППУ); С. В. Мошкин, доктор политических наук, профессор (Институт философии и права УРО РАН)

Введение

Потребность в профессионалах, способных самостоятельно решать проблемы своего профессионального развития, была и остается актуальной, в особенности в связи с новыми подходами к менеджменту и условиям развития деятельности в рамках процессов глобализации и интернационализации образования.

Последипломное образование, являющееся неотъемлемой частью образования взрослых и направленное на совершенствование профессиональной подготовки специалистов, получает сегодня новый импульс в связи с идущими процессами модернизации образования и расширения его границ за счет принципов непрерывности, пожизненности, опережающего характера образования. В связи с этим сущностное определение последипломного образования изменяется, и большую, чем раньше, актуализацию получают аспекты общекультурного компонента в содержании образования, ориентации человека в мире ценностей гражданской и общественной культуры, разрушения стереотипов и способности к самостоятельности и ответственности. «Образование, – по утверждению В. М. Артемова, – основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, несущим стержнем которых выступает свобода, соединенная с нравственностью. Сохранение и нравственно выверенное обновление образования позволит открыть новые перспективы личностного и социального развития. Последнее подготовит почву для полноценной жизни и ответственного поведения людей в парадигме самоуправления, творческого труда и справедливости». В связи с этим компетентный подход, широко обсуждаемый не только на уровне российского, но и европейского образования, носит методологический характер и приобретает новое звучание для развития профессионала в рамках последипломного образования.

Одним из условий развития современного профессионала, проявления им самостоятельности в нахождении эффективных способов саморазвития является способность к рефлексии собственной деятельности. Необходимость развития рефлексивных способностей как условия успешности в любом виде деятельности, в том числе и профессиональной, достаточно описана в литературе и не вызывает споров, однако потребность в систематизации знаний основных механизмов деятельности, способствующих достижению более высоких результатов, остается по-прежнему актуальной.

Эта потребность существенна как для системы вузовского образования, так и последипломном, причем, второго – в особенности, поскольку рефлексия, как один из механизмов эффективной деятельности, особое значение имеет при наличии у субъекта опыта профессиональной деятельности, включении в процесс обучения его личностных функций. Соответственно, это придает особую значимость в образовании инновационной (развивающей) парадигме, в которой рефлексия является одной из важнейших дефиниций. Именно в инновационной парадигме образования возникает возможность формирования рефлексии как профессиональной способности, как личностной функции, как эмоционально-ценностной категории.

Современные работы по исследованию рефлексии посвящены таким аспектам ее проявления, как кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный. Все названные направления проявляются в образовательной практике последиplomного образования, так как затрагивают коллективные формы деятельности и индивидуальные формы проявления сознания и мышления.

Поскольку рефлексия – феномен философии, психологии, педагогики, акмеологии и других наук, ее исследование требует вовлечение в описание знаний каждой из этих наук. Рефлексию в настоящее время следует считать социально значимым феноменом, задающим ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Рефлексию также следует считать условием возникновения особой инновационной среды, помогающей человеку преодолеть стереотипы, штампы, создать обстановку творчества.

Глава 1. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ

1.1. Генезис и история исследования понятия рефлексии

Рефлексивные науки, достигшие в последние годы большого прогресса, позволяют понять внутренне очеловеченный душой автора процесс донесения любого содержания до другого человека как уникальной личности.

Г. С. Сухобская

Рассуждая о феномене рефлексии, хочется перефразировать известное изречение и сказать: «Вся наша жизнь – рефлексия». Связь объекта и действия, означающая развитие интеллекта у ребенка, осуществляется с помощью рефлексии, сознательная регуляция поведения человеком сопровождается рефлексивным процессом, процесс образования идет более эффективно при наличии у человека рефлексивных способностей, достижение высоких результатов в профессии происходит при участии рефлексивных механизмов мышления и деятельности – все это говорит о том, что рефлексия всегда была и остается важнейшим инструментом развития человека во всех сферах его жизнедеятельности.

Генезис понятия рефлексии (гр. *genesis* – происхождение) как «момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению» [65, с. 286] следует рассматривать в логике лексико-семантического, этимологического и культурно-исторического анализа.

В русский язык слово «рефлексия» пришло из латинского, и в разных словарях русского языка оно связывается с группой семантически близких слов: размышление, анализ, отражение, самопознание. Например, в словаре С. И. Ожегова дано следующее значение: «Рефлексия (и, ж., книжн.) Размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания». В «Словаре иностранных слов» понятие трактуется так: «Рефлексия (лат. *reflexio* – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния».

Философское понятие рефлексии раскрывается в двух значениях в энциклопедическом словаре: «Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад). 1) Размышление, самонаблюдение, самопознание. 2) (Флс.) Форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление

своих собственных действий и законов». Очевидно, что приведенные здесь значения слова не противоречат одно другому и наиболее точно, нежели другие источники, отражают наши представления о рефлексии, так как содержат не только понятие, но и описание механизма рефлексии.

Понятие рефлексии возникло в XV–XVI вв., когда в формировании индивидуального и общественного сознания получило развитие чувство индивидуального, возросла ценность человека как личности и когда человек получил свободу на самоопределение. Этапы развития понятия рефлексии как философской категории связаны с первыми шагами к развитию свободы индивидуального самоопределения, которые были сделаны во времена эпохи Возрождения. Культура Нового времени, стержнем и основой развития которой был поиск индивидуальности, стремление утвердить независимое достоинство особого мнения, дарования, образа жизни, самоценности личности, дала толчок к развитию рефлексии. Это произошло благодаря философии антропоцентризма, провозгласившей человека в центре мироздания, творящего мир вокруг по своей воле. Уже тогда рефлексия соотносилась с категорией мышления. Широко известно определение рефлексии святого Фомы Аквинского как «мысли, догоняющей мысль».

Французское и английское Просвещение еще более укрепили материалистические позиции в понимании природы и сознания человека. В их творчестве проблема самосознания человека всегда занимала не последнее место. Так, например, Д. Локк считал самосознание источником особого знания, когда наблюдение направляется на внутреннее действие сознания. Для Д. Локка рефлексия – это внимание к тому, что происходит в нас, поскольку, как писал он: «Наши идеи приобретаются от ощущения и рефлексии». По Юму, идеи – это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне. «Главным источником идей является размышление...» – писал он.

Мощный прорыв в философии самосознания сделала классическая немецкая философия, давшая фактически другую парадигму мышления, выразившуюся в новом способе освоения жизни человеком как духовным, разумным существом. Данная парадигма потребовала новой методологии культуры и мышления. Теоретическое обоснование человеческого интеллекта – теория мышления была создана И. Кантом, И. Фихте, Г. Гегелем.

Творчество И. Канта признается исследователями как переворот в анализе рефлексии. Особенность подхода И. Канта состояла в мысли, что освоение мира происходит в ситуации коллективной деятельности индивидов, действующих в особых субъективных формах, организующих его

психическую работу, а рефлексивные процессы носят активно-деятельностный характер. Поэтому о сущности философии Канта можно сказать, что он перешел к философии деятельного субъекта, к гносеологии, к свободе. И. Кант заложил основы рефлексивного мышления, моделирующего или творящего понятия и образы, предвосхитив современные исследования синергетики – науки о самоорганизующихся системах.

И. Фихте, ученик И. Канта, развил его философию, подвергнув ее принципиальной критике по многим основаниям. Один из выдающихся философов советского времени Э. В. Ильенков, наиболее адекватно истолковавший немецкую классическую философию, отмечал, что философия Фихте фактически выражает монистические устремления эпохи к созданию единой теории, единой системы всех основных понятий о жизни. И. Фихте пришел к выводу, что механизм выведения знания – это самосознание, или рефлексия. Эта мысль позволяет определить роль рефлексии в образовании и способ получения рефлексивного знания в научно-познавательной и практической деятельности.

Слияние рационального и поэтического в немецкой классической философии представляют взгляды Ф. Шеллинга, считавшего, что процесс производства знания обеспечивается силой воображения. В своей философии он приходит к мысли о существовании особой формы рефлексии – самосознания субъекта как формы божественного откровения, которая позднее была развита в произведениях представителей течения «Бури и натиска» в Германии и байронической школы в Европе и России, считавших Ф. Шеллинга своим учителем-пророком. Аргументируя позицию тождественности системы природы системе человеческого духа, Ф. Шеллинг использовал термин, принятый немецкой классической философией, – «рефлексия». Само же слово было впервые использовано в немецкой философии Шиллером в статье «Об эстетическом воспитании человечества», служило эстетической дефиницией и осмыслялось как тождественное созерцанию. Обоснование немецкими философами и поэтами связи рефлексии с творчеством позднее было положено в изучение природы творчества, способов культурных выходов из рефлексии, в описание инсайта (озарения) и т. д. Оно, безусловно, должно быть учтено при использовании рефлексивных методик, направленных на развитие креативного мышления, творчества.

Рассуждения о такой форме рефлексии, как личностная, находим в работах Г. Гегеля. Его размышления об образовании приводят к пониманию

роли рефлексии в развитии духовности человека. Именно Г. Гегель впервые попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию. Позднее идеи Гегеля нашли отражение в работах Д. Дьюи, который трактовал рефлексию как «оценку оснований собственных убеждений». Еще более углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал J. Mezirov: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям».

В ряде зарубежных и отечественных педагогических исследований отмечается, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. А. А. Тюков, например, относит рефлексию к сфере сознания, а основание рефлексии, по его мнению, составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. Так рефлексия в психологии относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности. Место рефлексии А. А. Тюков определяет следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию». На наш взгляд, представления о рефлексии как о категории сознания, деятельности и личности дают основания для выделения интеллектуальной рефлексии, личностной рефлексии и рефлексии деятельности не только по содержанию рефлекслируемых ситуаций, но и по процедуре самой рефлексии. По содержанию интеллектуальная рефлексия – это рефлексия рефлексии, личностная – рефлексия собственного «Я», рефлексия деятельности – это рефлексия оснований деятельности. Для профессионала рефлексия чаще всего начинается с рефлексии деятельности, в которую, по нашему представлению, постепенно втягиваются интеллектуальная и личностная рефлексии, так как все три категории: сознание, личность, деятельность составляют неделимое целое, присущее человеку, и определяют его поступок.

Процедура рефлексии включает в себя три основных этапа: анализ деятельности, критика предшествующей деятельности на основе анализа

и поиск нового образца, новой нормы деятельности. Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Вариантов выхода при поиске новой нормы может быть несколько.

Новая норма может быть найдена при обращении к известным в культуре образцам. Этот выход не означает развития культуры, а является актом ее воспроизводства, хотя для профессионала может означать субъективный прирост в знаниях, способах деятельности, личностной сфере.

Другой тип выхода основан на такой творческой деятельности, которая означает развитие самого субъекта и культуры (деятельности) в целом. Исследования этого типа выхода широко представлены в герменевтике, семиотике, синергетике. Они важны для понимания процедуры рефлексии, поэтому мы остановимся на них подробнее.

С рефлексией тесно связаны проблемы символа, знака, речи, текста и его трактования. Особенно значимыми для нашего понимания являются работы Г. Х. Гадамера, М. К. Мамардашвили, М. М. Бахтина.

Творчество М. М. Бахтина, например, включает в себя множество актуальных и по сей день идей в области семиотики, литературоведения, эстетики, философии и психологии, связанных с проблемой рефлексии, прямо или косвенно затрагивающих и раскрывающих ее. В работах М. М. Бахтина поражает наличие неоспоримой логики и целостной философской концепции развития культуры и его механизмов. Идею М. М. Бахтина можно сформулировать как тему бытия в мире культуры.

Важнейшее понятие бахтинской философии – «событие бытия», то есть срез определенной эпохи, историко-культурной ситуации и индивидуальное бытие человека, его жизнь как деятельность, как цепь поступков. Событие бытия – это своего рода место встречи времени и человека, ситуации и человека, своеобразная точка пересечения, из которой может быть осмыслено как бытие вообще, так и индивидуальное бытие. Событие бытия требует от человека ответственного поступка. Требование ответственного поступка у Бахтина означает, что индивидуальное действие должно быть пропущено через нравственное сознание человека, соотнесено с культурой. Любое творческое действие человека – поступок, а им может быть и физическое действие, и мысль, и слово. Из этого следует вывод, что поступок, лежащий в основе «события бытия», прежде чем произойти, требует фазы рефлексии.

Исходный посыл бахтинской теории – уникальность каждого человека – выведен в проблемы индивидуального бытия, взаимодействия челове-

ка и культуры, соотношения мира жизни человека и мира культуры. Исследуя культуру сквозь призму проблемы слова и рассматривая поступок человека как потенциальный текст, Бахтин сближается с построениями герменевтической проблематики, с теорией языка Г. Шпета, идеями Х. Г. Гадамера и социологически ориентированной лингвистики, в которых рефлексия рассматривается как инструмент развития культуры.

Как в ситуации организованного разноречия может возникнуть свое слово? Как совместить с миром индивидуальную свободу? Наделяя речевую деятельность онтологическим статусом, Бахтин пытается разрешить проблему взаимодействия индивидуального бытия и бытия, стремится найти точку пересечения и понять, в чем событие их встречи. Где место личности и ее слова как ответственного поступка? Каков механизм принятия ответственного решения и совершения поступка, обретения собственного слова? Технологию обретения собственного слова Бахтин описывает так: акт самореализации – это процесс освоения культурных матриц, приобщение к культуре, вступление в диалог с различными социальными языками. Вступить в диалог – это значит сказать свое слово и тем самым вступить в отношения с уже сказанным. Свое слово оказывается признанным чужим при особой установке сознания. Поступок же проявляется в том, что чужое слово признается и становится как бы своим. Поэтому задача творчества, по Бахтину, – это выложить свою мысль из чужих, унаследованных слов. Из рассуждений ученого следует, что обрести собственный голос можно лишь приобщаясь к чужому слову, но делая осознанный выбор в мире чужих слов. Предлагаемая Бахтиным концепция фактически раскрывает рефлексивный выход в деятельность, характерный для профессионала, когда тот из известных ему, имеющихся в культуре норм создает свою новую норму. Выстраиваемый М. Бахтиным процесс самореализации напоминает процедуру осознания бессознательного (бессознательное, в его понимании, – это усвоенные культурные матрицы, переведенные в бессознательное).

Бахтин вводит понятие интенции, означающее индивидуально акцентированную волевою направленность, отразившуюся в интонации высказывания. Действительный смысл слова определяет то, кто говорит и при каких обстоятельствах. Интонация определяет грань между «моим» и «чужим» словом, отражает присущее сознанию человека индивидуальное начало. В столкновении нескольких интонаций рождается индивидуальный смысл. Таким образом, в языке выбор слов является не только лин-

гвистической, но и этической проблемой. Этот процесс в логике нашего исследования соотносим с личностной рефлексией, в которой выработка ценностных оснований занимает центральное место.

М. К. Мамардашвили отмечал, что бахтинская концепция авторского слова оказалась метафорой, теоретическим выражением ряда проблем, выполненным по правилам «философской грамматики». Во-первых, это проблема авторской ответственности, возможности не потерять свое «Я» в рамках организованного разноречия. Во-вторых, это проблема индивидуального начала в эпоху существования языков, не имеющих автора. В-третьих, это проблема искренности автора и его ответственности за собственное слово. Так в бахтинскую концепцию органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка.

Концепция Бахтина нам представляется убедительной и обоснованной, поскольку очень точно и тонко раскрывает процессы рефлексии, в основных положениях закладывает основы проблем диалога культур, творчества и соотносится с современными исследованиями в области синергетики.

Проблемы рефлексии как механизма понимания, диалога развиваются в ряде исследований философов советского периода. Так М. К. Мамардашвили и А. П. Петровский описали технологию получения знания и перевода его из символа в знак на основе механизма рефлексии. Они отмечали, что знание – это знаковая структура, предполагающая, с одной стороны, «приостановку сознания», а с другой, рефлексию человеком самого себя, как субъекта, существующего среди знаков. Знаки не изобретаются, они обнаруживаются через извлечение в рефлексии путем анализа. Последовательное анализирование знаков выводит из поля знаков и возвращает в сознание. Символ – знакоподобное образование, он связан с процедурой понимания, так как является обозначением исходных элементов сознания. Понимание связано с различными ситуациями человеческого сознания, в которых рефлексия играет определенную роль. М. К. Мамардашвили отмечает, что рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления. «Если я себя забываю, – пишет он, – то рефлексия может свестись к нулю или к сознанию», то есть прекращается рефлексия «Я» как формы и происходит переход в новый, особый акт сознания». В этой операции символ переходит в знак, символы сознания пе-

реходят в знаки культуры. В связи с этим производится установка на изучение себя, осознание своего места в мире. Однако для сохранения баланса необходимо, чтобы у человека была возможность не только культивировать (в данном контексте, переводить символы в знаки), но и чтобы в его менталитете сохранялись определенные символические смыслы, дающие человеку возможность быть индивидуальностью и творить. Так М. К. Мамардашвили выводит нас на понимание проблем творческого познания, понимания, диалога языков и роли рефлексии в этих процессах.

С проблематикой исследований М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили связаны исследования проблемы диалога культур и целостности человека в этом диалоге С. Т. Ваймана. С. Вайманом опровергается мнение о «целостном человеке» как об отдельном, самодостаточном индивиде и на основе древней философии Сократа, Платона, Протагора и современных исследований доказывається, что целостный человек – это человек в постоянном явном или потаенном диалоге «Я–Ты». Эта формула подтверждает, что ни один из партнеров диалога не руководит смысловым пространством и в результате возникает как бы единое смысловое поле подлежащего-сказуемого, меняющихся местами. Она показывает, что через обоюдное понимание лежит путь к взаимопониманию как совместному благу.

Анализ партнера в диалоге, по мнению С. Ваймана, совпадает с самоанализом субъекта. Рассматривая одну проблему, субъекты рассматривают свою собственную духовную, нравственную наличность. Это утверждение выводит на проблему субъективации знания как вторичного вхождения субъекта в гносеологический процесс, когда в поиске истины участвует не только прямая исследовательская мысль, но и рефлексия по поводу этой мысли, когда анализ объекта соотносится с самоанализом субъекта. Рассматривая рефлексия как надстройку над деятельностью, С. Т. Вайман дает формулу развития «целостного» человека: «...диалогически пробудить к активной жизни тайные ресурсы человека, которые позволили бы ему осваивать высшие ценности, восходить от восприимчивости к самодетельности. Целостный человек внутренне свободен. Он – причина самого себя, генератор собственной духовной мощи. Условие развития человека – в наличии способности к осмыслению нетождественности с самим собой, к самопоиску, к самокритике». Взгляды С. Т. Ваймана и приведенная выше формула подтверждают наши представления о роли рефлексии в структуре взаимодействия на основе сложной коммуникации, где особая роль отводится позиции понимания субъектов.

С проблемой понимания связано конструирование на основе сложных преобразований принципиально нового знания, не существовавшего ранее. В этом случае речь идет о творчестве, в котором наряду с рациональным участвует и нерациональное. Современные философские исследования рассматривают механизмы творчества через призму личностных особенностей, интуиции и рефлексии. Философско-методологический подход дает общую картину рефлексии, однако не в полной мере отвечает на вопрос, что же происходит в сознании человека при осуществлении процедуры рефлексии. В зарубежных исследованиях ответ на этот вопрос связан с работами А. Буземана, трактовавшего рефлексия как перенесение переживания с внешнего мира на самого себя и предложившего выделить исследования рефлексии в особую область и назвать ее психологией рефлексии. В современной отечественной психологии рефлексия как психологическое явление наиболее полно описано в работах И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова. Авторы выделяют несколько этапов развития рефлексивной психологии:

1. Онтологический (рефлексия – форма существования психологического в виде данностей сознания);
2. Гносеологический (рефлексия – метод самонаблюдения, начало психологического познания);
3. Методологический (рефлексия – модальность взаимодействия категорий познания);
4. Аксиологический (рефлексия – мировоззренческие чувства личности, выражающие экзистенциально-этические ценности ее бытия и сознания).

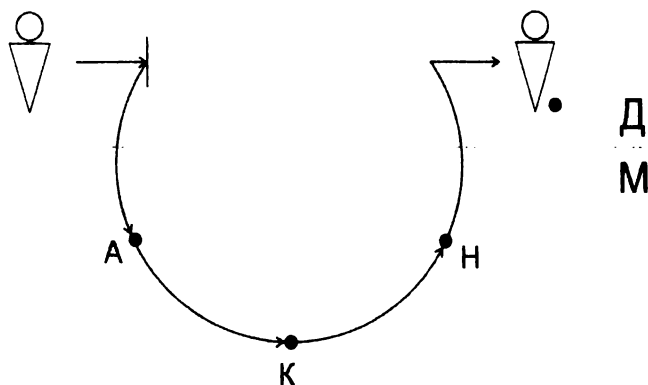
Аксиологический этап развития рефлексии означает переход от философско-интеллектуального к личностно-психологическому пониманию рефлексии. Этот этап был описан в работах С. Л. Рубинштейна и последующих работах зарубежных и отечественных психологов, что дало возможность перейти «от психологизации философского понятия рефлексии к рассмотрению рефлексии в качестве объяснительного принципа психологического функционирования». Наибольший вклад в это внесли И. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн. Позднее рефлексия в работах Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, А. З. Зака стала рассматриваться как предмет теоретико-экспериментального изучения.

Особое развитие рефлексия и ее механизм получили в психолого-педагогической литературе, поскольку педагогическая деятельность, опирающаяся на конструкт «человек–человек», сама по себе обладает рефлекс-

сивной природой. В ней рефлексия является условием и механизмом успешной деятельности и имеет технологический статус.

В последипломном образовании рефлексия представлена во всех аспектах ее проявления: кооперативном, интеллектуальном, личностном, коммуникативном. Причем следует отметить, что в работах по последипломному образованию рефлексия исследуется не только в теории мышления, но и в теории деятельности, поскольку опыт играет здесь основную роль. Одними из самых интересных в этом направлении являются, на наш взгляд, работы О. С. Анисимова, представляющие исследования рефлексии в области образования и, в частности, педагогической деятельности.

Рефлексия рассматривается нами вслед за О. С. Анисимовым как форма мышления, как процедура, следующая за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающая анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения (рисунок).



Технологическая процедура рефлексии:

Д – деятельность; М – мышление; А – анализ предшествующей деятельности;
К – критическое осмысление деятельности; Н – нормирование деятельности,
поиск нового образца, правила

В практике процесс рефлексии может быть описан следующим образом: Субъект, совершающий какую-либо деятельность, в определенное время чувствует невозможность ее продолжения по причине возникшего затруднения, которое может выражаться и фиксироваться в невозможности достижения цели или ощущения, что процесс происходит не так, как планировался, или возникает эмоциональная неудовлетворенность по поводу

процесса деятельности. В это время деятельность, как правило, приостанавливается. Если же она продолжается, то в ней снова повторяется та же ошибка, приводящая субъекта к состоянию неудовлетворенности. Чтобы выйти в рефлексию, нужно остановить деятельность и «выйти из деятельностного слоя в мыслительный», иными словами, подумать о том, что и как ты делал. Для этого необходимо проанализировать содержание деятельности, процесс ее осуществления (анализ (гр. *analysis*) – разложение, расчленение) и найти тот элемент в деятельности, который создавал затруднение и мешал достижению цели – это будет первым шагом в осуществлении рефлексии. Следующий принципиальный шаг в процедуре рефлексии – не искать причины своей неудачи в поступках окружающих людей или во внешних обстоятельствах, а подумать над тем, что ты сам делал не так. Этот этап и означает критическое отношение к результатам собственной деятельности и себе как деятелю. Очень важно не выйти из рефлексии на этом этапе, так как конструктивный выход еще не найден. Для человека это чревато необоснованным занижением самооценки, разочарованием в собственном деле, внутриличностными конфликтами и т. д. На этапе критического анализа актуализируются эмоционально-волевые факторы поведения и деятельности. Это выражается в том, что человеку надо найти волю спросить себя: «Что я должен сделать, чтобы преодолеть эту трудность?» А далее надо начать думать и делать по-другому, изменить свое отношение к делу, к себе, к людям. Другими словами, этот этап означает поиск новой нормы, правила, образца деятельности, который снял бы затруднение, чтобы человек мог дальше успешно продолжить деятельность.

Очевидно, что в процедуре рефлексии ключевым моментом является включение личностных функций. Практика показывает, что при освоении процедуры рефлексии «взятие затруднения на себя» (признание своих ошибок) оказывается самым трудным для человека. Это проявляется у него и в повседневной жизни при решении проблемных ситуаций, и, конечно же, в процессе последипломного образования. Критическая реконструкция является посылом для возникновения мотивации к изменению деятельности и творческому поиску в ней и, что особенно важно, к развитию личности.

Описанные механизм рефлексии убеждает в том, что в последипломном образовании, представляющем собой непрерывно развивающуюся систему, в основе которой лежит процесс личностного освоения субъектом культурно-профессионального опыта и творческая самореализация, рефлексия является одной из основных дефиниций.

1.2. Теоретико-методологические основы рефлексии

Методологические положения выступают в деятельности в особой роли: они регулируют и направляют выбор средств и построение процедур решения задач.

Г. П. Щедровицкий

История развития мышления и деятельности человека накопила огромный пласт эмпирического рефлексивного материала, который рассматривается в науке и практике с самых разных позиций: от попыток выстроить на его основе оптимальные образцы деятельности практик (прикладной аспект) до научных обобщений различных сторон феномена рефлексии (исследовательский аспект).

Наиболее часто встречающиеся определения рефлексии связаны с попытками теоретико-методологического исследования и анализа ее сущности. Так, например, Г. П. Щедровицкий выделял смысловую и предметную рефлексии, основанием для различения которых являлось наличие или отсутствие специфических средств и методов. В. А. Петровский указывал на ретроспективную (в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности) и проспективную (динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности и найденная новизна в системе предметных условий) рефлексии. В исследованиях С. Ю. Степанова и И. Н. Семёнова находим описания личностной, интеллектуальной, экзистенциальной, коммуникативной рефлексий, у В. В. Давыдова встречаются понятия формальной и содержательной рефлексий, у И. С. Ладенко – аналитической и синтетической и т. д. Б. З. Вульфов выделяет личностную рефлексия (образ «Я»: реальный и идеальный), социально-перцептивную рефлексия (образ «Я» глазами других людей) как основные виды рефлексии. В каждом из различий приводятся достаточные основания, связанные с сущностным определением рефлексии как акта мышления, направленного на осмысление и переосмысление оснований собственной деятельности, обретения новых смыслов и ценностей.

В настоящее время перед педагогикой стоит задача накопления, систематизации, обобщения фактологического материала и формализации научного знания о рефлексии как педагогической категории. Выполнение всех названных задач означало бы теоретическое описание рефлексии. А. Эйнштейн отмечал, что у теории есть две цели: охватить по возможности все явления в их взаимосвязи и в этом процессе свести количество ло-

гических связей и соотношений между ними (явлениями) до минимума. Поскольку рефлексия в настоящее время нуждается в упорядочивании и обобщении фактов, имеющих к ней отношение, с привлечением специальной терминологии, которая впоследствии могла бы сформировать тезаурус понятия, ее теоретические исследования носят, скорее, феноменологический характер, означающей начальную ступень развития теории. Дальнейшей задачей должно стать раскрытие глубинных механизмов рефлексии как явления и процесса, выведение теоретических законов, что даст возможность подойти к описательной теории рефлексии.

Для решения этой задачи необходимо посмотреть на исследуемый феномен с точки зрения функций теории:

1. Для реализации синтетической функции необходимо определить сущность, структуру и общие закономерности функционирования и развития рефлексии на основе ее исследования как культурно-исторического и методологического феномена.

2. Описательная функция теории требует выявить закономерности, связи и существенные характеристики функционирования рефлексии в последипломном образовании.

3. Методологическая функция теории будет рассмотрена, если доказать типичность процесса рефлексии в ее многообразном повторении в практике и тем самым обосновать рефлексия как метод. Для образования, в том числе, последипломного, задача состоит в конкретизации рефлексивного метода и закреплении его в теории обучения его как дидактического метода. Следующим шагом в реализации методологической функции должно стать методологическое (критериальное) описание способов реализации рефлексивного дидактического метода в образовательных практиках последипломного образования.

4. Предсказательная функция теории выражается в доказательстве значимости рефлексивных методик для эффективного развития профессионализма в системе последипломного образования и их проектировании.

5. Определить эффективность теории формирования рефлексии на основе полученных эмпирических данных – значит реализовать практическую функцию теории.

Такая постановка проблемы описания теоретических функций рефлексии соответствует подходам, изложенным в работах основоположника отечественной методологии Г. П. Щедровицкого. Характеризуя возможный научно-теоретический подход к рефлексии, Г. П. Щедровицкий по-

ставил задачи, после решения которых можно ставить вопрос о собственно научном изучении рефлексии в рамках научного предмета:

1. Выявить и схематизировать все те свойства рефлексии, которые были зафиксированы в предшествующих философских исследованиях.

2. Выбрать и построить язык, картины, понятия, средства, с помощью которых можно изобразить и описать рефлексию таким образом, чтобы эти изображения и описания допускали эмпирическую проверку.

3. Выявить и сформулировать наибольшее число парадоксов, возникающих из-за несоответствия между выбранными средствами рефлексии.

4. Так преобразовать и развернуть выбранные средства, чтобы в изображениях и описаниях были бы сняты все отмеченные парадоксы, объяснены зафиксированные свойства рефлексии и сохранялась возможность эмпирической проверки всех этих описаний.

Г. П. Щедровицкий выделил два наиболее важных аспекта рассмотрения рефлексии:

- изображение рефлексии как процесса и особой структуры в деятельности;
- определение рефлексии как принципа развертывания схем в деятельности, предполагающее формулирование правил конструирования моделей деятельности и представление самой рефлексии как механизма и закономерности развития этой деятельности.

Последователь Г. П. Щедровицкого и его ученик О. С. Анисимов рассматривает рефлексю в связи с процессом деятельности и фиксирует следующие методологические установки: рефлексия базируется на разделении функций действия и анализа действия. Она не просто отражает содержания действия, а трансформирует его, препарирует, структурирует. Механизмом рефлексивной функции при этом здесь выступает мышление, совмещенное с самосознанием, сознанием и волей. В процессе рефлексии фиксируются результаты внешнего и внутреннего познания, и в зависимости от выработанных критериев оценки формируется новый способ (норма) поведения, деятельности. О. С. Анисимов отмечает, что такой подход отождествления рефлексии с процессом принятия решения былработан еще во времена Г. Гегеля.

Механизм рефлексии, описанный Г. П. Щедровицким в виде модели «рефлексивного выхода», трактовался впоследствии как осознание оснований способов деятельности, как выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта, как акт

установления отношений между деятельностью (действиями, средствами, целями). Позднее с развитием рефлексии как психологического понятия она прочно закрепилась в исследованиях как категория деятельности.

Инновационная парадигма образования, в том числе, и последипломного, требует обоснования рефлексии как метода мышления и деятельности, обеспечивающего развитие профессиональных способностей, реализацию личностных функций, формирование ценностей – всего того, что составляет цель любого образования.

Понимание метода как категории традиционно связывается со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод из принципа (Беркли), а Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблуждений и лишней траты сил ума. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания.

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В управлении деятельностью проявляется нормотворческая функция метода. Поэтому методы, по справедливому замечанию О. С. Анисимова, не предполагают жесткого требования воспроизводства деятельности и являются базой гибкого нормотворчества. Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс. Поскольку метод никогда не встречается в деятельности в чистом виде, его можно считать идеальным.

В практике метод часто путают с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов генезис метода связывает с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. В течение времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Таким образом, при повторении деятельности появляется многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщающего образа этой деятельности. В случае, когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того, чтобы описать метод, необходимо выделить этапы его формирования:

1. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.
2. Обобщение описаний с выделением системообразующих (существенных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.
3. Типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием». В педагогической практике это принято называть методикой.

«Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует отметить, что в стратегической деятельности, где есть многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, где важна конкретика, детализация, необходима опора на методику.

Исследования Г. П. Щедровицкого и В. А. Лефевра, заложивших основы отечественной методологии рефлексии, содержат обоснования рефлексии как теоретического метода. Именно эти исследования дали теоретико-методологические основы для возможности интеграции рефлексии

в другие сферы наук, научных дисциплин и применения ее механизмов в прикладных сферах.

Изучение теоретико-методологических основ рефлексии велось в зарубежной и фрагментарно в отечественной психологии. С предложением выделить новое направление – психологию рефлексии в начале XX в. выступил А. Бузман. Очевидно, что к этому времени в психологии накопилось достаточное знание о феномене рефлексии, что потребовало его качественного переосмысления. Однако направление не получило предполагаемого интенсивного развития в силу известных политических процессов в нашем государстве и ограничилось отдельными блестящими разработками ученых, мало поддерживаемых официальной наукой. В настоящее время рефлексивная психология интенсивно развивается в рамках нескольких научных школ (Н. В. Кузьмина, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.).

В рефлексивной психологии методологическая суть рефлексии заключается в обозначении процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний сознаний и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождают действенное отношение личности как целостного «Я» к собственному поведению, к общению, к осуществляемой деятельности.

В истории психологии сложилась традиция рассмотрения рефлексии как высшего уровня личностных проявлений человека в виде, например, рефлексивных черт характера, которые завершают становление структуры характера и обеспечивают его целостность. Ученые отмечают, что они наиболее прочно связаны с целями жизни и деятельности и способствуют образованию и стабилизации единства личности. Понятие рефлексии использовалось в качестве объяснительного принципа при рассмотрении, например, проблем становления самосознания, при исследовании характера, при изучении процессов мышления, общения и познания личностью другой личности.

Для последиplomного образования, помимо указанных выше проблем, важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося процесса созидания. В рамках этого процесса широко используется термин «профессиональная рефлексия», которая в ряду различных определений рефлексии представляет особый интерес как наиболее распространенный в теоретических и прикладных работах, появившихся в последнее время. Анализ показывает, что термин «профессиональная рефлексия» в настоящее время, в особенности в прикладных исследованиях, используется «по умолчанию», как не требующий доказательств и дополнительных объяснений. В прикладных работах от-

сутствует строгое определение сущностной и формальной сторон профессиональной рефлексии. Но косвенные признаки указывают на то, что в большинстве работ под профессиональной рефлексией понимается рефлексия профессиональной деятельности во всем ее многообразии, и на этом основании она носит определение, синонимичное деятельности. Действительно, в этой логике связь деятельности и профессиональной рефлексии очевидна, однако, эта связь носит характер соподчинения: профессиональная является составной частью деятельности, так как профессиональная деятельность входит в систему общей жизнедеятельности человека. Поэтому формальная сторона профессиональной рефлексии заключается в ее предмете, которым являются различные содержания профессиональной деятельности.

Сущность же профессиональной рефлексии заключается в ее данности, необходимости и даже неизбежности для огромного пласта человеческой жизни и деятельности, связанного с профессией. Эту особенность рефлексии и ее универсализм отметил О. С. Анисимов: «Профессионал не может избежать рефлексии. И чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточно собранно. Но саму рефлексивность еще следует обеспечить средствами языковой культуры и соответствующей культурой мышления... Становится общепризнанным: если не осуществится своего рода культурная революция в самой управленческой деятельности, то у нас не будет ни хороших и оптимальных стратегий, ни просто упорядоченной иерархии управленческой деятельности, а дальше – и деятельности общества в целом. Как бы мы не осознавали: вот сама живая практика рефлексии с такой сложной, многопозиционной и многопредметной организацией, которая зародилась на нашей почве и шла, сохраняя ряд традиций (идуших от Фихте, Гегеля и т. д.), – вот это все привело к радикальной проблематизации самого построения всего профессионально-деятельностного процесса. Ее еще нет, но дух ее уже виден. Лучшее, что можно сделать для нашей страны, – не делать из рефлексивного движения фетиш, но иметь в виду, что рефлексивные механизмы и механизмы рефлексивной самоорганизации – это есть интегральные механизмы развития и саморазвития человека...».

Сущностное в рефлексии также проявляется в закономерности ее протекания как акта мыслительной деятельности. Процедура рефлексии включает в себя три основных этапа: анализ предшествующей деятельности,

содержавшей затруднение, критика собственной деятельности на основе анализа и поиск нового образца, или нормы деятельности. Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Эти общие представления о процедуре рефлексии преломляются при описании профессиональной рефлексии, которая в исследованиях рассматривается в связи с понятием профессионализма, профессиональной компетентности, профессиональных способностей, готовности и т. д. В зависимости от структуры названных понятий выстраивается механизм рефлексии и ее предметное содержание.

При включении в профессионализм таких компонентов, как свойства личности, психодинамика, профессиональные знания и умения, профессиональный опыт рефлексия осуществляется, в первую очередь, по отношению к профессиональному опыту, включающему и достижения, и просчеты в результатах деятельности. Для профессионала рефлексия чаще всего начинается с рефлексии деятельности, втягивающая интеллектуальную и личностную рефлексии, которые впоследствии определяют профессиональное поведение человека, так как составляют неделимое целое.

Как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции определяет рефлексия А. А. Бизяева. Автор подчеркивает значимость рефлексии для сферы «человек–человек», в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера требующей повышенной рефлексии сознания в познании человеком самого себя и повышенного чувства ответственности за другого человека. Рефлексия в данном случае представляет собой сложный психологический феномен, проявляющийся в способности занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. А. А. Бизяева предлагает двухуровневую модель рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация в деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

- Б. 3. Вульффов под профессиональной рефлексией понимает соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профес-

сия с существующими о ней представлениями, с особенностями собственного опыта. Причем рефлексия не столько констатирует наличие или отсутствие профессиональных качеств, сколько стимулирует их развитие, обогащение, усиление.

В ряде исследований профессиональная рефлексия отождествляется с самоанализом, сходным своей структурой с процедурой рефлексии и состоящим из этапов определения причинно-следственных связей, обобщения полученной информации и формирования выводов, используемых на практике.

Приведенные примеры позволяют утверждать, что такая полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего профессионализм мышления и эффективность деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического профессионализма. Различные виды рефлексии следует считать компонентами одного процесса, присущего человеку. Ведь чем гармоничнее сочетаются эти виды в едином процессе рефлексии, тем гармоничнее чувствует себя человек в мире, тем более обогащает он себя в плане развития профессиональных способностей и вносит больший вклад в развитие профессиональной культуры.

Благодаря профессиональной рефлексии, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Таким образом, разработка теоретико-методологической проблематики рефлексии к настоящему времени осуществлены в различных направлениях:

- документально-историческое, которое основывается на изучении литературы по философской, психологической, педагогической рефлексии и дает основания для ее полного определения и всестороннего анализа;
- теоретическое, в котором рефлексия рассматривается в науковедческом аспекте: проблемы, принципы, способы исследования и т. д.;
- методологическое, определяющее рефлексия как метод, служащий основанием для проявления множества реальностей и типизирующий их;

- деятельностное – рефлексия служит для обеспечения различных видов профессиональной деятельности в виде средств управления и оптимизации ее результатов;

- проектировочное – механизм рефлексии является конструктивным средством и алгоритмом для проектирования образовательной практики, в том числе рефлексивных методик.

Выводы по первой главе

1. Генезис рефлексии от философии – к методологии, от методологии – к аксиологии позволяет проследить ее путь от философско-интеллектуального к личностно-психологическому аспекту изучения.

2. Философско-методологическое и психологическое толкование рефлексии неразрывно связано с процессом последипломного образования как в парадигмальном, так и технологическом смыслах.

3. В основе рефлексии лежит опыт мышления, деятельности, переживания, поэтому она является одной из важнейших дефиниций последипломного образования.

4. История развития понятия рефлексии носит междисциплинарный характер. Огромный эмпирический материал и методологическая определенность позволяет выйти на уровень теоретических обобщений понятия.

Вопросы к первой главе

1. С какими культурно-историческими явлениями связано возникновение понятия рефлексии?

2. Прокомментируйте понятие рефлексии с позиций этимологического и семантического анализа слова.

3. Какое из определений рефлексии, приведенных в тексте пособия, кажется Вам наиболее адекватно раскрывающим смысл рефлексии?

4. На каком основании рефлексию можно считать дефиницией последипломного образования?

5. В чем состоит феноменологический характер теории рефлексии?

6. Каковы задачи теоретико-методологического обоснования рефлексии?

7. Каковы предпосылки для обобщения рефлексии на уровне метода деятельности?

Глава 2. РЕФЛЕКСИЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Парадигмальные характеристики последипломного образования

Обучение – это инструмент, дающий человеку возможность накопить «фонд знаний», подобно тому, как бизнес позволяет ему аккумулировать «капитальные фонды. Образование – это процесс свободного определения каждым учащимся своего собственного смысла в жизни и обучении, то есть того места, которое знание должно занять в его жизни.

Д. Белл

Образование было и остается переработкой прошлого опыта и интеграцией его в новое знание. Эта связь нового и старого, которую можно назвать диалогом, является единственным источником познания, средством организации как субъективного, так и объективного знания. Сохраняя ценность субъективного знания, обращенного не столько на удовлетворение постоянно растущих потребностей, сколько на безопасность своего существования и реализацию ценностей здоровья, семьи, гражданской свободы, права на труд, человек в изменяющемся мире задает иные ориентиры образованию, нежели в прежние времена. В этом смысле подходы к стратегии образования должны фиксировать внимание общества на социально и личностно значимых эффектах, на обращенности образования к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержке творческого потенциала человека как созидателя. Утверждающаяся в последние десятилетия позиция по отношению к взрослому человеку как субъекту образовательной деятельности, делает его «работающим» на будущее – на самого себя и общество окружающих его людей.

Анализ философской, социологической, психологической литературы позволяет утверждать, что в стратегии современного развития России начинают утверждаться ценности, которые способствуют позитивным изменениям в социальном мышлении общества как коллективного субъекта. Одна тенденций развития современного российского социума – отказ от идеологии закрытого общественного устройства и утверждение начал демократического общества, означает смену его ценностей. Основной ценностью, воплощающей идеал современного человека, выступают его сущностные социально-личностные проявления. Новый человек – это человек,

способный рефлексировать собственные действия и соотносить их с ценностями социума.

Такой вызов современному образованию порождает идею об изменении и расширении образовательного пространства, в котором взрослый человек получил бы возможность реализовать свои потребности в различных сферах творческо-познавательной деятельности. Эта идея находит свое воплощение в концепции опережающего образования, в котором взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук и отражение эффектов этого взаимодействия формирует цели и ценности образования взрослых. Опережающее образование взрослых, где человек выступает в роли полноправного субъекта образовательной деятельности, в значительной степени укрепляет его личностные позиции в настоящем и, что особенно принципиально – в будущем. Опережающий характер образования взрослых предопределяется его ориентацией на развитие «открытого мышления», позволяющего интерпретировать конкретные ситуации обыденной и общественной жизни в широком контексте, быть толерантным по отношению к непривычному, прогнозировать свое развитие, критически и конструктивно оценивать чужое и свое поведение.

На основе принципов опережающего образования строится концепция поведения человека в образовательном процессе, детерминированная особенностями восприятия взрослого человека:

- взрослый человек осваивает знаниевый опыт как социально и психологически зрелая личность, ответственная перед социумом и самим собой за свой выбор и действия, саморегулируемая и самоуправляемая. Это определяет и мотивацию познания взрослого человека, и регуляцию им образовательного процесса, и его оценки эффективности собственной деятельности;

- взрослый вводит в сопоставление с объективным опытом, который он осваивает, собственный опыт, иной по объему и по качеству обобщения, но личностно значимый;

- взрослый человек включает в процесс взаимодействия общечеловеческого и личностного опытов такой механизм познания как социальный интеллект: сформированные и закрепившиеся в длительном жизненном опыте структуры умственной деятельности и индивидуализированные качества ума;

- содержание, на основе которого осуществляется изучение объективного опыта, специфично. Освоение системы знаний происходит не в форме «доучивания», «переучивания», освоения новой профессии, а происходит

в форме необходимого обращения к различным видам информации, представленным в культурных источниках.

Важнейшим принципом образования взрослых, обеспечивающим перевод этих исходных ориентиров в реальный образовательный процесс, выступает интеграционное согласование ценностей и опытов взрослого человека и социума. Так, возможность выбора взрослым человеком образовательных программ, форм, темпов и способов их освоения расширяет поле внутренней свободы личности. Стил ь взаимодействия с педагогами (в образовании взрослых – андрагогами), носит характер партнерского. Это означает, что андрагог выступает не только в роли специалиста, передающего информацию, но и в роли консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора.

В научной литературе и практике образования взрослых вопрос парадигмальных характеристик образования является одним из ключевых. Особое внимание при его обсуждении отводится способам организации знаний в условиях лично стно-ориентированного образования как дидактической модели; интеграционного согласования знаний и опытов, контекстное обучение, вписывающее новое знание в контекст уже приобретенных ранее; использование потенциала «фонового» знания, означающего введение в основное программное знание сопутствующих, значимых для личности содержаний. Располагая достаточно большим и разнообразным опытом придания знаниям лично стно и общественно значимых смыслов образование взрослых особую ценность видит в креативной деятельности, активности субъекта в творческом преобразовании мира и себя в нем и считает это приоритетной ценностью опережающего образования.

Парадигмальные характеристики образования взрослых охватывают послевузовское образование, являющееся более высокой ступенью профессионального образования, дополнительное образование, включающее общее или профессиональное образование, не предусмотренное государственными стандартами, и систему последипломного образования, направленного на совершенствование профессиональной подготовки.

Последипломное образование в его современном понимании так же, как и вся система образования взрослых, столкнулось с необходимостью формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места в истории, обществе и мире. Человек оказался в такой ситуации, в которой требуется системное, ценностно ориентированное мышление. К сожалению, современный мир, культура оказались по-

строенными на основе абстрагированного знания, поэтому они оказались не вполне очеловеченными. В связи с этим перед наукой и практикой последипломного образования возникла группа вопросов, намечающих контуры новой парадигмы образования:

- Формирует ли сегодня образование такой тип мышления, в котором преобладают ценностные ориентиры и сознание ответственности?
- Формирует ли оно способность «быть» в меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах?
- Есть ли реальные возможности у человека включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем?
- Насколько человек социально и психологически приемлем для завтрашнего общества?
- Насколько он способен активно и грамотно выстраивать траекторию движения в собственном образовании, чтобы быть востребованным завтра?

С. И. Гессен заметил: «Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни». Сегодня выбор парадигмы образования чрезвычайно затруднен: действительность поставляет такое противоречивое разнообразие форм жизни, существования, что профессиональной педагогике сложно адекватно реагировать на такое разнообразие: педагогическая палитра многообразна и ярка, и ситуация в образовании – отражение государственной нестабильности. Однако при всем многообразии парадигм поиск осуществляется в пределах четырех основных тенденций: традиционная, рыночная, культурологическая, культуротворческая. Суть культурологической и культуротворческой парадигм, на которые ориентируется современное последипломное образование и которая противопоставлена традиционной, состоит не в логике предмета, не в его содержании, а в гуманистической направленности образования, в процессе становления культурного самосознания на основе возрастных, психофизических и интеллектуальных возможностей человека. В других классификациях противопоставляемые парадигмы именуются как когнитивная и личностно ориентированная, причем основания для их разделения остаются те же: человек или учебный предмет? Личностно ориентированное образование, которое, по нашему мнению, должно быть ориентиром и инструментом новой парадигмы, направлено на удовлетворение познавательных потребностей обучающегося и становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненного самоопределения. В содержании личностно ориентированного образования выделяются такие компоненты, как

ценностный, мировоззренческий компонент содержания образования (система ценностей или жизненных смыслов, компонент социализации, накопления общественного опыта, опыта гражданского поведения личности), личностный компонент, связанный с развитием способностей личности к самопознанию, саморегуляции, самоконтролю, самоорганизации и природосообразный, связанный со здоровьем и физическим развитием.

Личностно ориентированная, культурологическая и культуротворческая парадигмы, объединенные идеей развития личности, в разных источниках определяются как инновационные. Проблемы реализации подобных парадигм особенно актуализируются сегодня в условиях последипломного образования в связи с динамичностью развития общества и человека, опережающего характера образования. Е. А. Суслова, анализируя современные образовательные парадигмы, выходит на так называемую «проективную» парадигму последипломного образования. Суть проективной парадигмы заключается в междисциплинарном характере образования и актуализации культуротворчества, формировании «ментальной будущности», которые, в свою очередь, требуют методологичности образования, дающей способы получения нового знания. Поэтому среди многообразия современных образовательных парадигм проективная более других тяготеет к культуротворческой (А. П. Валицкая) и методологической (П. Г. Щедровицкий) парадигмам.

Актуальность проективной парадигмы можно проиллюстрировать известными статистическими данными об устаревании профессиональных знаний, своего рода «периоде полураспада компетентности», наступающего в условиях нынешнего времени менее, чем за пять лет. Не случайно решением ЮНЕСКО непрерывное образование было признано основным принципом реформ образования во всех странах. В качестве основных критериев, которые актуальны для каждого человека в течение всей жизни, выделены следующие:

- научиться познавать, что предполагает владение методами познания;
- научиться делать, понимаемое не только как овладение навыками ручной работы, а, в первую очередь, когнитивным содержанием операций в современном технологизированном производстве;
- научиться жить вместе с другими людьми, что означает толерантность, открытое мышление и готовность к сотрудничеству;
- научиться просто жить, что значит готовность к улучшению качества собственной жизни во всех ее проявлениях.

Ответы на эти вопросы дает образовательная парадигма, выбранная в качестве наиболее перспективной в последипломном образовании.

Проективная парадигма образования, основанная на личностно-профессиональном, акмеологическом подходе к образованию специалиста, наиболее адекватно отражает запросы к системе последипломного образования. Она дает возможность приобщить взрослого человека к тем знаниям, которые расширяют его кругозор, раздвигают рамки видения интересующего его предмета, позволяют по-новому интерпретировать имеющийся опыт. Она развивает мотивационно-ценностные установки и ориентации в жизни, профессии, по отношению к людям, к самому себе и т. п., дает возможность осваивать новые подходы к решению проблем, значимых для профессионала.

В новой парадигме последипломного образования существенно меняется роль педагога. Она наполняется новым смыслом. Андрагогика – ведение взрослых, поэтому у андрагога возникает новая социально-посредническая функция по связи между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума. Новое наполнение деятельности андрагога целесообразно рассмотреть в логике его профессиональной рефлексии, которая также задает парадигмальные характеристики последипломному образованию, так как содержит описание профессиональных целей и характера взаимодействия с субъектом образования – взрослым профессионалом.

Результаты реализации андрагогических целей состоят в содержательно-информационном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о постановке и способах решения проблем, которые актуальны для него в современном социуме). Кроме того, важным результатом деятельности андрагога является существенное обогащение мотивационно-ценностной структуры сознания взрослого человека. И, наконец, осмысливание человеком новой информации в контексте практического применения, что свидетельствует о наличии у него практического интеллекта, здравого смысла, интуиции и говорит о результативности деятельности андрагога.

Деятельность андрагога – это процесс взаимодействия со взрослым человеком в целях его образовательного продвижения, осуществляемый в разных формах. Однако его главная функция – выполнять роль социального посредника, обсуждающего и обсуждающего со взрослыми людьми цели, ценности, реалии современного социума... Создание на основе со-

вместной деятельности личностных смыслов социального опыта, собственных ценностных оснований деятельности, стратегий жизни и есть сущностный смысл образования взрослых и последипломного образования, в частности.

Андрагог – специалист, профессионал, выступающий в роли социального посредника в различных формах взаимодействия со взрослыми, способствующий приобретению ими новых знаний и актуализирующий их образовательную деятельность для достижения социально значимых целей, а последипломное образование – путь восхождения к социальной зрелости, определение человеком новых критериев восприятия мира, оценки своих возможностей и обязанностей – главный ориентир деятельности андрагога.

2.2. Рефлексивная компетентность и личностно-профессиональное развитие профессионала

Образование, поддерживающее поиск взрослым человеком новых смыслов и ценностей, есть «возвышающее личность образование».

Образование взрослых: цели и ценности¹

Феномен рефлексии в современных исследованиях, посвященных вопросам содержания и развития профессиональной компетентности, занимает особое место. Рефлексия в них рассматривается и как одна из составляющих компетентности, и как системообразующий элемент, и как условие ее развития. В связи с этим проблемы роли и места рефлексии в системе профессиональной компетентности и ее значения для личностно-профессионального развития профессионала заслуживают отдельного рассмотрения.

О рефлексии как метакомпетентности. В 1996 г. Совет Европы назвал несколько групп компетенций, которыми должен владеть современный человек, для оптимальных межкультурных, социальных, общественно-политических и межличностных коммуникаций. Отметим, что основой для развития данных компетенций являются такие личностные качества, как ответственность, самостоятельность, толерантность, способность к диалогу, умение формировать и высказывать критическую оценку, самоактуализация, самообразование и т. д. – качества, вырабатывающиеся в результате рефлексии.

¹ Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной. СПб.: ИОВ РАО, 2002. С. 36.

В работах по содержанию и развитию профессиональной компетентности ученые и практики все больше апеллируют к феномену рефлексии, изучая ее методологические и прикладные аспекты для обоснования развития профессионала.

Рефлексия, глубоко и всесторонне исследованная в истории философии, признанная устоявшейся дефиницией психологии, педагогики и других гуманитарных наук, ставшая методологическим инструментом деятельности и мышления, имеет множество определений. Методологическое определение рефлексии, понимаемой как поиск оснований для собственной деятельности и мышления, наиболее уместно для анализа проблем профессиональной компетентности, поскольку профессиональная деятельность, содержащая опыт, дает предмет для рефлексивного анализа.

Понятие профессиональной компетентности связано с определенным видом профессиональной деятельности и означает, согласно трактовке в словаре С. И. Ожегова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области». Профессиональная компетентность широко исследована в психолого-педагогической литературе, но чаще всего представлена в них через изучение отдельных компонентов профессиональной компетентности, указывающих на профессиональные знания, умения и навыки или профессиональные качества. В психолого-педагогической литературе при рассмотрении процесса становления профессионализма используются два понятия: «компетенция» и «компетентность».

Понятие «компетенция» пришло в русский язык из латинского языка, и словарь иностранных слов раскрывает данное понятие следующим образом: «Компетенция (лат. *competere* – соответствовать, подходить; добиваться) – круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении». Под «компетенцией» в общем смысле понимают «личные возможности какого-либо лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или самому решать их».

Наряду с понятием «компетенция» используется понятие «компетентность». В различных источниках понятие «компетентность» трактуется как «авторитетность», «осведомленность, правомочность». Термин «компетентность» обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса и характеризует меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Понятие «компетенция» рассматривается в аспекте обладания компетенцией, то есть знаниями, позволяющими судить о чем-либо, а содержание понятия «компетентный» выражается в двух аспектах: обладающий компетентностью, правомочный, а также знающий, сведущий в определенной области. Из этого следует, что компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать.

Отечественные и зарубежные исследования профессиональной компетентности и компетенции, опубликованные в последние годы, ориентированы на междисциплинарный, интегративный характер ее проявления. В рамках идущих процессов глобализации образования и его модернизации в России актуальными видятся исследования Э. Ф. Зеера, который выделяет несколько конструктов содержания образования: базовые компетентности, ключевые компетентности, и также учебно-познавательные и метапрофессиональные качества. Проследивая взаимосвязь ведущих конструктов компетентностного подхода, Э. Ф. Зеер выделяет их точку пересечения, своеобразное место встречи – мотивационную и эмоционально-волевую область. С нашей точки зрения, это системообразующий элемент формирования компетентности с позиции субъекта деятельности, требующий понимания достигаемой цели и осознания необходимости ее достижения в деятельности. Другими словами, это и есть поиск оснований собственной деятельности, или рефлексия.

Признание системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны компетентности находим в работах Дж. Равенна, суть концепции которого заключается в утверждении, что создание внешних и внутренних условий в формировании профессиональной компетентности не так важны, как воспитание личности профессионала.

Определяя ведущие компоненты компетентности, Дж. Равен называет те характеристики и способности человека, которые помогают ему достигать личностно значимых целей:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;

- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения целей;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспективы;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать правильные решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;

- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься общественным и организационным планированием.

Дж. Равен отмечает, что набор приведенных выше компетентностей меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Однако он повторяется, типизирует профессиональную компетентность и проявляется в различных профессиях. Набор компетентностей Дж. Равена отличается их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием.

Рассмотрим проблему места и роли рефлексивной компетентности на примере профессионально-педагогической деятельности.

Изучение представлений о профессиональной компетентности педагога показывает, что они претерпели значительные изменения: от разработки основ формирования педагогической направленности учителя (А. А. Орлов, С. Т. Каргин, И. Я. Фастовец) и развития профессионально важных качеств и личности в целом (Е. П. Белозерцев, И. А. Колесникова, А. Е. Кондратенков, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин) к определению сущности истоков педагогического творчества (В. И. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, В. И. Загвязинский, М. М. Поташник), анализу психологических основ профессиональной деятельности учителя (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). В различных работах под профессиональной компетентностью педагога понимается:

- психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно; обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции;
- уровень собственно профессионального образования;
- уровень образованности и общей культуры личности, характеризующейся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности;
- единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности;
- интеграция опыта, теоретических знаний, практических умений, значимых для педагога личностных качеств.

Профессиональная компетентность – интегративное (системное) свойство личности педагога, характеризующее его глубокую осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность специалиста, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамическому обогащению необходимыми знаниями, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов. Профессиональная компетентность педагога – один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию школы к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность, на обеспечение нормального функционирования процесса образования. От нее зависит, насколько и как именно будут раскрыты возможности и способности ученика, каковы перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества. Помимо этого, согласно мнению Б. Н. Герасимова, уровень профессионализма педагога принципиально связан с тремя группами факторов:

- существование индивидуальных особенностей и их коррекция в процессе жизнедеятельности;
- внедрение педагога в социально-культурную среду;
- демонстрация оперирования социокультурными нормами в учебно-воспитательном процессе.

В педагогической литературе разработаны различные варианты и модели профессионально-значимых качеств личности.

Н. В. Кузьмина определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, которая определяется мерой владения педагогом современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления.

Н. В. Кузьмина выделяет 5 функциональных элементов педагогической деятельности:

- гностический;
- проектировочный;
- конструктивный;
- организационный;
- коммуникативный.

Конструктивный, организационный и коммуникативный компоненты включают в себя 3 блока умений, связанных с представлением информации и созданием ориентировочной основы, организацией и активизацией познавательной деятельности обучаемых, а также с созданием эмоционального комфорта в обучении.

В качестве основных компонентов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина выделяет следующие:

- специальная компетентность – включает в себя глубокие знания, квалификацию и опыт производственной деятельности в области преподаваемого предмета; знание способов решения технических, творческих задач;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся – включает владение различными методами обучения, знание психологических механизмов усвоения и умений в процессе обучения;
- психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения – предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – включает умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей; умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учащимися;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность – подразумевает умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; знание о способах профессионального самосовершенствования; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствования.

По мнению А. К. Марковой, труд педагога является профессионально компетентным, когда на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога и в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности обучающихся.

Понятие профессиональная компетентность педагога выражает его личные особенности, позволяющие ему самостоятельно и активно решать педагогические задачи. Для этого нужно знать педагогическую теорию и быть готовым применять ее на практике. Таким образом, под педагогической компетентностью также понимается единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

По мнению В. Л. Бенина, педагогическая компетентность определяется степенью фактической готовности педагога, степенью педагогического мас-

терства как качества актуализируемой профессиональной деятельности на уровне навыков, наработанных методов, приемов, организационных форм.

Ю. И. Калиновский профессиональную компетентность раскрывает через понятия «способности» и «умения». В структуру профессиональной компетентности, по мнению Ю. И. Калиновского, входят семь компонентов:

- фундаментальная компетентность:

- а) способности – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; способность к анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установление сходств и различий; способность вариативного решения проблем;

- б) умения – владеть теоретическими знаниями основ наук и обеспечивать взаимосвязь предметных знаний с психолого-педагогическими и философско-антропологическими смыслами; устанавливать межпредметные связи, придающие широту и глубину предметным знаниям;

- информационная компетентность:

- а) способности – способность ориентироваться в бумажных и телекоммуникационных источниках информации;

- б) умения – пользоваться Интернет-технологиями; выделять в потоке информации фрагменты содержания, прямо и косвенно относящиеся к выполняемой деятельности; вычленять концептуальные основания построения информационных блоков и их отдельных элементов; выделять иерархическое строение в блоках информации (общее – специальное – частное – конкретное; общее – особенное – единичное);

- исследовательская компетентность:

- а) способности – рефлексивная способность к обнаружению и постановке проблем, способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации;

- б) умения – рефлексировать основания собственной деятельности (ценностные, мировоззренческие, профессионально-позиционные); рефлексировать средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и анализировать их адекватность складывающейся ситуации и выдвигаемой цели; рефлексировать затруднения в деятельности как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить замысел и реализацию; выделять основные тенденции и процессы в исследуемой ситуации; выявлять скрытые и явные причины сложившейся ситуации; прогнозировать на основе экстраполяции будущее положение дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации

личностного начала; осуществлять перспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем и конкретном коллективе;

- **практическая компетентность:**

а) способности – способность находить верное решение на основе множества условий;

б) умения – использовать фундаментальную компетентность для работы в изменившихся условиях или в непредвиденных обстоятельствах; вводить новшества в собственную практику и объяснять основания для нововведения и новых способов работы; выделять предмет практических преобразований; намечать вид планируемых изменений и видеть новое состояние практика; соединять принятие решения и его исполнение с пониманием; рассматривать в реальных ситуациях имеющиеся возможности для осуществления действия; принимать решения относительно того, какую из возможностей следует предпочесть при выполнении выбранного действия; осуществлять пошаговую реализацию замысла;

- **интегральная компетентность:**

а) способности – способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

б) умения – соединять (просматривать связи) между имеющимися знаниями, переводить их в средства (механизм, процедуру, алгоритм) реального действия в конкретной ситуации; соединять ведущиеся разработки (имеющиеся процессы) в единый предмет работы под решение общих задач;

- **коммуникативная компетентность:**

а) способности – терпимость (толерантность), социальный интеллект (способность, определяющая успешность оценки прогнозирования и понимания поведения людей), оригинальность (способность отвечать на раздражители нестандартно); способность отказаться от своей ошибочной позиции;

б) умения – переводить тексты и высказывания на понятный партнеру символический язык; использовать в своих высказываниях схемы, рисунки, иллюстрирующие основной смысл; выслушивать партнеров до полного понимания смысла высказывания;

- **управленческая компетентность:**

а) способности – способность проектировать, планировать деятельность (коллективную, групповую, индивидуальную) и смоделировать результат;

б) умения – осуществлять мониторинг реализации проектов; умение сформировать команду, группу и организовать ее работу; умение пере-

ориентировать группу; умение спроектировать индивидуальную траекторию конкретного человека; умение конструировать методические средства, обеспечивающие профессиональное развитие.

Н. Н. Лобанова определяет компетентность как «взаимодействующие и взаимопроникающие образования» и выделяет в ее структуре следующие компоненты:

- профессионально-содержательный (базовый) компонент – наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность деятельности по воспитанию и обучению обучающихся;
- профессионально-деятельностной (практический) компонент – включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии;
- профессионально-личностный компонент – включает в себя профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога, индивида и субъекта деятельности;
- качества в проектируемой педагогической деятельности.

На наш взгляд, одним из составляющих компетентности педагога должен быть компонент, включающий комплекс знаний, умений и качеств, обеспечивающий потребность и возможность постоянного самодвижения, саморазвития, самообразования личности. Именно с этих позиций рассматривает структуру профессиональной компетентности педагога Э. Ф. Зеер. По мнению автора, реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств личности.

Профессиональная направленность – интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. К качествам, характеризующим направленность личности, следует отнести: профессиональную позицию, профессионально-ценностные ориентации, мотивы, призвание к педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность – уровень осведомленности, авторитетности педагога, позволяющий ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе подготовки квалифицированного специалиста, формирования личности другого человека. В структуру профессиональной компетентности входят:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность отражает способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация в профессиональном труде;

- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональной деструкции.

Таким образом, в профессионально-педагогической деятельности рефлексия является и элементом компетентности, и условием ее развития.

Сложная структура профессиональной компетентности, включающая рефлексивную, аутопсихологическую, конфликтологическую, социально-перцептивную, представлена в работах основоположников отечественной психологии профессионализма К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, Е. А. Климова, А. К. Марковой, представляющих акмеологическое направление.

В акмеологии при рассмотрении понятия профессионализма и компетентности рефлексия выступает как особо значимая дефиниция. Рассматриваемая в приведенных выше исследованиях только как один из элементов компетентности, в акмеологии рефлексия выводится в процессуальный ряд. Не случайно О. С. Анисимов и А. А. Деркач, характеризуя профессионализм как умение решать стандартные профессиональные задачи, выделяют следующие уровни профессиональной деятельности:

- становление деятельности;
- успешное выполнение фиксированной нормы;
- выполнение нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы;
- полная рефлексивная самоорганизация.

Именно в акмеологии сформировалось понятие рефлексивной компетентности, которая рассматривается с позиций методологии (О. С. Анисимов) и рефлексивной психологии (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) как метакомпетентность, которая за счет знания и владения механизмом рефлексии способствует адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности. В рефлексивной психологии рефлексивная ком-

петентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия, коммуникативной, основанной на представлениях о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков, личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я», интеллектуальной, которая оперирует знаниями об объекте и способах действия с ним.

Рефлексивная компетентность, по определению С. Ю. Степанова, это «профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижение ее максимальной эффективности и результативности». Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетентности с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии, т. е. на ее акмеологический характер.

Наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности достигается при использовании рефлексивных практикумов, построенных на применении интенсивных методов обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды. Кроме этого, требуется личностная включенность участников рефлепрактикума в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения.

В результате, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта – того, что способствует достижению «акме». Акмеологическое значение рефлексивной компетентности для профессионала состоит еще и в том, что способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Знание процедуры рефлексии и умение ей пользоваться является важным фактором профессионализма людей, имеющий значительный опыт

профессиональной деятельности. Когнитивная парадигма и ее технологии, ориентированные на усвоение новых знаний, умений и навыков, в работе со специалистами, имеющими большой стаж, в последипломном образовании минимизируются. Опора в последипломном образовании таких специалистов делается на их опыт, поэтому рефлексия так важна в процессе формирования мастерства в профессиональной деятельности. Она же имеет непосредственное отношение и к процессу творчества. Причем, здесь обнаруживается следующее различие: у квалифицированных специалистов, профессионалов процессы самодостраивания, избирательности восприятия, переработки информации высокодинамичны из-за умения создавать крупные блоки информации и оперировать ими. Новичок обращается к правилам в поисках решения проблем и обдумывает каждое действие, он способен на ближайший прогноз, профессионал же не занят обдумыванием действий, он применяет их автоматически. Высококвалифицированные специалисты живут не в мире правил, а в мире идей. Для этого уровня характерно оперирование целыми комплексами знаний, опыта и чувств, то есть крупным блоком информации, который выводится из сферы сознания в подсознание, а сознание освобождается для свободного конструирования, игры ума, для интуитивного видения. У профессионала самодостраивание протекает быстро и эффективно, так как спонтанно структурируются огромные блоки информации. Исследовательская деятельность опирается на процессы, которые больше определяются талантом, креативностью, способностью к суждению и воображению, нежели имеющейся предметной информацией.

Таким образом, рефлексивная компетентность как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, может рассматриваться как системообразующий элемент современной профессиональной компетентности.

От развития профессиональной компетентности неотделим процесс личностно-профессионального развития, который составляет и основу, и условие развития личности специалиста в условиях новой парадигмы профессионального образования.

О роли рефлексии в личностно-профессиональном развитии специалистов. Профессионализм специалистов – важнейшее качество, которое обеспечит процесс модернизации общественно-экономической жизни России и поможет людям найти достойное место в ней. Профессиональное образование, понимаемое как процесс вхождения человека в мир профес-

сиональной культуры, как личностное освоение им лучших образцов и достижений профессиональной деятельности, с каждым годом становится все более значимой дефиницией последидипломного образования. В свете особой важности проблемы профессионального образования обсуждение таких вопросов, как актуальность непрерывного образования для развития профессионализма специалиста, его личностно-профессиональный характер и акмеологическая сущность, носят методологический характер и заслуживают особого внимания.

В последидипломном образовании можно выделить три основные формы образования. Это когнитивные формы, связанные с получением знания; смысловые формы, способствующие формированию жизненных и профессиональных ценностей; проективные формы образования, обеспечивающие развитие творческих способностей и умений проектировать свою деятельность, в том числе, и профессиональную. В этом аспекте особенно актуален вопрос нахождения эффективных методов личностно-профессионального развития.

Исследование личности в психологии осуществляется во многих направлениях: типология и структура личности, характер, природные особенности, направленность. Наиболее важным направлением в логике нашей проблемы является изучение изменений, происходящих с личностью под влиянием различных условий и факторов. Ядром этого направления считается процесс развития личности, который наиболее интенсивно происходит в деятельности, общении, в различного рода отношениях. Как известно, процесс развития сопровождается двумя факторами: биологическим, построенным на природной обусловленности личности, и социальным, приводящим к социализации личности.

Роль природного фактора всегда считалась важнее социального. И действительно, генетически обусловленные факторы часто оказываются более значимыми в регуляции поведения и деятельности человека. Подобной точки зрения придерживались многие ученые, в том числе, и А. Маслоу, утверждавший, что «суть развития человека заключается в стремлении реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал».

Акмеологический подход вносит дискуссионность в понимание значимости обоих факторов. А. А. Деркач отмечает, что приоритет социального отчетливо доминирует в исследованиях сущности личности и ее развития. А. А. Деркач приводит определение развития личности как процесса формирования социального качества индивида в результате его со-

циализации и воспитания. В такой трактовке процесс развития представляет собой непрерывное вхождение человека в новую среду, ее освоение и самореализацию в ней и соответствует фазам адаптации, индивидуализации и интеграции.

Решающую роль в развитии личности играет ее деятельность, в основном, профессиональная. Под личностно-профессиональным развитием А. А. Деркач понимает процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях». Очевидно, что в общей проблематике развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию.

В процессе личностно-профессионального развития наличествуют две взаимодополняющие тенденции: с одной, особенности личности влияют на качество процесса и результативность деятельности, с другой, само формирование личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности. Те и другие тенденции исследуются в рамках нескольких направлений.

Направление, представленное исследованиями С. Г. Гелперштейна, М. А. Рыбакова, К. К. Платонова рассматривает такие понятия, как профессиональное самоопределение, пригодность, профотбор, профессиональная квалификация. Практическое содержание данного направления заключается в создании профессиографии, ее методов и форм.

Второе направление изучает индивидуально-психологические особенности и свойства личности в различных видах профессиональной деятельности. Создана концепция формирования и развития профессионально важных качеств специалиста. Наиболее полно проблема отражена в работах В. Д. Шадрикова.

Третье направление представлено разработками психологических основ мастерства. Основным содержанием данного направления являются условия и факторы профессионального самосовершенствования, рост профессиональной компетентности, профессиональных умений и навыков (Г. Г. Голубев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов).

Четвертое направление связано с изучением акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионализма и определением законов, определяющих развитие зрелой личности. (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. П. Реан).

К настоящему времени акмеологией, наукой о закономерностях достижения человеком вершин в своем развитии, на выявлены четкие, закономерные связи между личностным и профессиональным развитием.

В акмеологии характер и содержание этих закономерностей позволили обобщить их в законы. Один из законов личностно-профессионального развития заключается в том, что деятельность людей, обладающая сходными признаками, способствует формированию у них сходных черт личности. Это значит, что любая профессия определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, на систему отношений личности и ее образ жизни, а сходство условий и специфика труда отражаются на установках людей, их поведении и интересах.

Следующий закон, названный «законом личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала», указывает на связь образа «Я» личности, ее направленности, ее профессиональной культуры и характера, интенсивность процесса достижения вершин мастерства. В рамках этого закона установлены следующие виды закономерностей:

1. В процессе личностно-профессионального развития изменяются диалектические связи: на первый план выходят преобразования качеств личности: личность все больше овладевает опытом, но при этом становится более самостоятельной и автономной. В результате изменяется и образ «Я» личности. Механизмами формирования адекватного образа при этом выступают проявление личностной мобильности, состоящей из психологической компетентности, позитивного мировосприятия, социальной адаптированности, стремления к профессиональному мастерству. Это обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях современной экономики.

2. Эффективное изменение направленности личности: расширение круга интересов, изменение потребностей, возрастание потребностей в саморазвитии, развитие личностно-деловых качеств, профессионально-важных качеств увеличивает личностный потенциал и ведет к эффективному профессиональному росту. При этом выявлена группа условий, снижающих темпы профессионального развития: обусловленные природой ограничения, нечеткость целей и мотивов достижения, негативный морально-психологический климат в коллективе.

3. Интенсивному профессиональному развитию способствует психологическая культура профессионала: аксиологический, социальный, психологический, когнитивный, собственно профессиональный компоненты.

Кроме этого, важны компоненты, организующие деятельность профессионала: диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпретирующий, регулирующий). Наличие связи между личностными и функциональными компонентами обуславливает ценностно-смысловые аспекты развития. В основе развития психологической культуры лежат такие личностные особенности, как ответственность и рефлексия, являющиеся основными детерминантами профессионального развития.

Не менее важным акмеологическим законом является «закон самовыражения личности в профессии».

Профессиональная деятельность дает возможность личности раскрыться наиболее полно, поскольку именно в ней человек стремится реализовать свои качества, индивидуальность. Способом такого проявления личности являются профессиональное самоопределение, самовыражение и самоутверждение. Идея саморазвития и самореализации является значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко). Под профессиональным самоопределением понимается процесс наиболее полной реализации человеком своих способностей и возможностей, поэтому способности были и остаются главными структурными компонентами профессионального самоопределения. Процессы самоопределения, самовыражения, самореализации охватывают практически всю жизнь человека, способствуя развитию его личности на разных этапах.

Описанные выше законы и механизмы их реализации способствуют личностному профессиональному развитию, однако возникает вопрос, можно ли сделать этот процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени?

Отвечая на этот вопрос, следует обратиться к понятиям непрерывности процесса профессионально-личностного развития, его опережающего характера, соответствующего и даже предвосхищающего вызовы времени. В рамках этих понятий необходимо выделить доминирующие стратегии в овладении человеком наиболее эффективными приемами развития. К ним относятся развитие способностей (из всего спектра в исследованиях больший акцент делается на коммуникативный, когнитивные и рефлексивные способности) (С. Б. Наседкин, К. А. Абульханова-Славская, И. Н. Никитин, Г. И. Марасанов, В. Г. Асеев). Следующим приемом является проектирование техник, построенных на основе универсальных принципов и названных в акмеологии ввиду их целостного рассмотрения «метатех-

никами». Подобные техники дают возможность человеку гармонично сочетать внешние обстоятельства и внутренние тенденции, действовать самостоятельно, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития. В данном случае личностно-профессиональному развитию обеспечивается непрерывный процесс, благодаря которому личность способна управлять событиями, быть открытой для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Методологическим средством «метатехник» является механизм рефлексии, включающей весь спектр перехода к более высоким результатам деятельности: анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в своем личностно-профессиональном развитии.

Эти и другие метатехники дают возможность проектировать инновационные технологии, предполагающие развитие способностей к анализу своего личностного и профессионального опыта и самостоятельное нахождение новых знаний, обретения смыслов и ценностей жизни, и таким образом отвечать на вызов времени об опережающей, проективной парадигме образования.

2.3. Рефлексия в профессионально-педагогической деятельности

Жизнь не имеет априорного смысла, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл.

Ж.-П. Сартр

В современном образовании все более актуализируется инновационная парадигма, предполагающая такую организацию образования, которая направлена на личность обучаемого, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность (И. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Личностная парадигма декларирована в качестве ведущей и целеполагающей на уровне Закона об образовании РФ, ее подробное описание присутствует в научно-исследовательской литературе по вопросам образования. Для личностной парадигмы образования важно обретение человеком способностей, дающих возможность жить в быстро меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих

процессах, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем, быть социально и психологически приемлемым, активно выстраивать траекторию индивидуального движения в образовании.

Однако принципы личностной парадигмы, к сожалению, еще не в полной мере стали ценностями педагогической практики, и на уровне внедрения принципов личностно ориентированного образования и построенных на них технологий обнаруживается много проблем в готовности педагога к профессиональной деятельности, в его способности преодолевать профессиональные затруднения, исследовать свой педагогический опыт и проектировать новый. Отчасти это связано с проблемой развития рефлексивных способностей педагога, влияющих на характер и результативность его деятельности.

О месте рефлексии в структуре профессиональных способностей. Современная практика образования актуализирует проблему рассмотрения профессионализма педагога с позиций рефлексии. Профессионализм в научной литературе раскрывается понятиями профессиональной готовности, компетентности, квалификации, направленности, наличия профессионально важных качеств и т. д. В центре решения проблемы оказывается изучение профессиональных способностей.

Ряд исследований направлен на изучение профессиональных способностей педагога, на вопросы самоорганизации в педагогической деятельности, на разработку инновационных программ последипломного образования. Известны работы, исследующие психологические аспекты деятельности педагога, личностные качества, определяющие развитие профессиональных способностей. Однако в комплексе исследований профессиональных способностей представляется недостаточно изученной проблема рефлексивных способностей. Это объясняется отчасти тем, что официальная философия и методология советского периода недостаточно изучала вопрос в силу его определенной закрытости, ведь в обществе культивировалось технократическое, репродуктивное мышление, хотя рефлексивность не переставала быть реальностью в профессиональной деятельности и определять ее успешность. Кроме того, государственный заказ тех лет требовал дисциплинированного исполнителя, поэтому в педагогике доминировала «зунная» модель обучения, основанная на репродуктивных методах.

В настоящее время из множества образовательных моделей все большую актуальность приобретает развивающая. Ключевым элементом этой модели является «способ деятельности», а один из основных методов дея-

тельности – рефлексивный. Новый социальный заказ, предъявляемый системе образования, требует человека с развитыми способностями к самореализации в профессиональной деятельности и жизнедеятельности, к быстрой адаптации к изменяющимся условиям, к творческому преобразованию действительности, а это, в свою очередь, выдвигает соответствующие требования к педагогу, реализующему социальный заказ, требует наличия у него соответствующих профессиональных способностей.

Профессиональные способности – это возможности успешного выполнения определенного вида деятельности на основе психолого-физиологических особенностей индивида и выработанных умений производить действия в рамках определенной профессии.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается два лексических значения слова: «1. Природная одаренность, талантливость. 2. Умение, а также возможность производить какие-нибудь действия».

Энциклопедический словарь дает следующую трактовку: «Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности...».

В нашем понимании, особая значимость слова заключается здесь в том, что способности выращиваются на основе имеющихся задатков. Кроме этого, для нашего исследования важным является положение о развитии профессиональных способностей и то, что одним из условий их развития является деятельность. На важность этого условия обращал внимание Б. М. Теплов: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности».

Начало изучения способностей положено в девятнадцатом веке, когда были проведены первые экспериментальные и статистические исследования различий людей. Поскольку способности зависят от направленности личности, от склонностей человека к той или иной деятельности, от возрастной сензитивности, то при анализе профессиональных способностей выделяются общие качества индивида, соответствующие многим видам деятельности, и особые качества, соответствующие требованиям определенной специальности Педагогические способности, по определению Н. В. Кузьминой, это специфическая чувствительность к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности. При этом ей отмечается, что саморазвитие педагога обеспечивается высоким уровнем сформированности общих

способностей. К этим способностям относятся следующие: гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские.

В общих способностях Н. В. Кузьмина выделяет уровни специальных, педагогических способностей.

Первый уровень – перцептивно-рефлексивный – направлен на личность учащегося и личность педагога как равноправных субъектов педагогического процесса. Перцептивно-рефлексивные способности основаны на трех видах чувствительности: чувстве объекта, чувстве меры и такта, чувстве причастности.

Второй уровень – проективный – обращен к самой педагогической деятельности, конкретно к ее способам. Следует заметить, что не только первый, но и второй уровень включает фазу рефлексии, поэтому точнее его можно было бы назвать проективно-рефлексивным, хотя характер рефлексии во второй фазе несколько иной, по содержанию в ней мы имеем дело с рефлексией деятельности, на первом уровне – с рефлексией отношений. Для нашего исследования наиболее значим второй уровень – рефлексия деятельности, хотя мы отмечаем, что уровни связаны, зависят друг от друга.

Наличие общих и специальных способностей у педагога, их уровень определяют продуктивность педагогической деятельности. Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности:

1. Репродуктивный – это уровень иллюстрации, пересказа, воспроизведения.

2. Адаптивный уровень проявляется в приспособлении к аудитории, к условиям, в которых протекает деятельность.

3. Локально-моделирующий уровень, свидетельствующий о владении педагогом стратегиями обучения.

4. Системно-моделирующий уровень как способность видеть и выделять в стратегии обучения роль и место знаний как компонента обучения.

5. Проективно-моделирующий уровень, выражающийся во владении стратегией управления деятельностью и поведением учащихся, стратегией превращения предмета в средство развития учащихся.

Первые два уровня свидетельствуют о наличии общих способностей, они важны в педагогической деятельности, но не являются определяющими.

Наличие в деятельности педагога продуктивности третьего, четвертого и пятого уровней свидетельствует о проявлении специальных педагогических способностей.

Типология способностей, предложенная Н. В. Кузьминой, основана на представлении о педагогической деятельности как рефлексивной, она охватывает структуру педагогической деятельности, с одной стороны, и учитывает субъектные отношения участников педагогического процесса, с другой.

Иные подходы к классификации педагогических способностей представлены в работе В. А. Крутецкого и Е. Г. Балбасовой. Авторы выделяют четыре вида профессиональных педагогических способностей.

1. Дидактические способности, связанные с осуществлением информационной функции, формированием активного, самостоятельного творческого мышления. В эту группу входят способности передавать информацию, экспрессивно-речевые способности, познавательные способности.

2. Личностные способности, связанные с воспитательной функцией. Сюда отнесены перцептивные способности, педагогическое воображение, саморегуляция эмоциональной сферы и поведения, выдержка и самообладание, саморегуляция психических состояний.

3. Организационно-коммуникативные способности, означающие педагогический такт, суггестивные способности, т. е. владение способами воздействия на учащегося, умение организовать деятельность субъектов педагогического процесса.

4. Расположенность к детям как свидетельство позитивной педагогической установки на учащихся.

Данная классификация содержит важные педагогические способности, но не дифференцирует их по отношению к структуре деятельности, к личности педагога и не указывает на наличие рефлексивной позиции.

Как сложную, многокомпонентную систему, детерминированную разнородными свойствами интегральной индивидуальности человека, рассматривают способности Т. М. Хрусталева и Б. А. Вяткин. К специальным педагогическим способностям авторы относят общепедагогические и предметные. Компонентами общепедагогических способностей они считают такие как склонность к профессии «человек–человек», эмпатия, коммуникативные и организаторские способности, педагогическая культура, удовлетворенность педагогической профессией, уровень развития педагогических способностей и успешность педагогической деятельности. Думается, что проблема педагогических способностей авторами рассматривается очень широко и часто называются не способности, а условия, влияющие на их развитие. Б. А. Вяткиным и Т. М. Хрустальной обнаружено наличие статистически достоверных

связей между различными компонентами общепедагогических способностей, выявлен характер этих связей. По заключению авторов, успешность педагогической деятельности определяется уровнем развития профессиональных способностей, среди которых на первом месте стоят организаторские. Однако среди выявленных способностей не названа способность, на наш взгляд, одна из важнейших – рефлексивная, так как она, в основном, определяет успешность профессиональной педагогической деятельности.

Оригинальный подход к исследованию профессиональных способностей находим в работе Е. С. Михайловой. Педагогические способности исследуются с точки зрения трех подходов: деятельностного, гуманистического и системно-генетического. В качестве предмета исследования выделяются два компонента педагогических способностей: рефлексивный и коммуникативный. Автор утверждает, что характеристики коммуникативных и рефлексивных способностей связаны с уровнем успешности педагогической деятельности: успешным преподавателям свойственно гармоничное развитие всех компонентов способностей и коммуникативно-рефлексивной подсистемы, в целом. В исследовании Е. С. Михайловой доказывается, что успешным преподавателям присущи большая контактность, способность к регулированию межличностной дистанции в общении, большая адекватность социально-перцептивных процессов всех уровней, высокое развитие креативных компонентов коммуникативных способностей, дифференцированность, гибкость, полнота и точность рефлексивных процессов.

Автор утверждает, что рефлексия – это интегральный психический процесс, представляющий собой речемыслительный уровень самоотражения, ведущим механизмом которого является самосубъектная децентрация. В логике данного подхода рефлексивные способности определяются как система свойств разноуровневых интегральных носителей (рефлексивных процессов, стиля, рефлексивных управленческих умений, личностной децентрации), обеспечивающая высокие результаты в деятельности. Е. С. Михайлова называет следующие компоненты рефлексивной педагогической способности:

- представленность в образе «Я» прошлого, настоящего, будущего;
- экспансивность (в сфере профессионально-педагогических качеств);
- открытость, активность образа «Я», высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии;
- оперативность и точность рефлексивного стиля;
- способность к личностной децентрации.

Автором доказано, что в структуре рефлексивных способностей доминируют показатели личностной и коммуникативной рефлексии.

Понимание рефлексии как способности находим в исследовании А. А. Бизяевой, определяющей рефлексию как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Автор подчеркивает значимость рефлексии для сферы «человек–человек», для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера. Указывается, что процесс гуманизации, пронизывающий деятельность современной школы, требует повышенной рефлексии сознания в познании человека самого себя и повышенного чувства ответственности за другого человека. Педагогическая рефлексия представляется как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности.

Многозначность рефлексии придаст ей характер системообразующего фактора, определяющего продукт педагогического мышления и эффективность педагогической деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического соответствия требованиям высокого профессионализма.

В большинстве имеющихся концептуальных моделей рефлексии центральным звеном является исследовательская позиция педагога, основанная на способности интегрировать свой опыт, теоретические знания и профессионально-социальные ценностные ориентации. На основе этого положения А. А. Бизяева выделяет такие виды рефлексии, как прогностическая, синхронная, ретроспективная, панорамная рефлексия на «себя», «на предмет», «на ученика». Автором была применена экспериментальная методика диагностики рефлексивности мышления педагога, разработанная на основе методики Г. С. Сухобской и Ю. Н. Кулюткина «Перевод на суахили». Она включала решение задачи эвристического типа для определения интеллектуальной рефлексии, разработку рефлексивного сценария педагогической ситуации и оказания помощи ученику.

В описании – отчете были выявлены следующие элементы проявления рефлексивных качеств педагога:

- способность входить в затруднение ученика;
- способность определять основания затруднения;

- способность планировать и осуществлять помощь ученику соответственно внутренним условиям.

Результаты эксперимента показали, что уровни предложенной концептуальной модели (операциональный и собственно личностный) связаны и образуют целостный психологический феномен педагогической рефлексии. Интеллектуальная рефлексия в данном случае является основой для развития профессиональных рефлексивных качеств при соответствующих личностных.

А. А. Бизьева определила такие признаки педагогической рефлексии, как:

- глубина, проблемность и критичность мышления;
- открытость и готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку;
- гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы;
- вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

Определение двух типов рефлексий (интеллектуальной и личностной) находим в исследовании В. А. Кривошеева, посвященном деятельности начинающих учителей. При анализе индивидуальной мыслительной деятельности данной категории педагогов была выявлена связь двух типов рефлексий и сделан вывод, что именно связь, а не наличие у педагога отдельных видов рефлексий определяет успешность профессиональной деятельности. Этот вывод подтверждается в работах И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова, понимающих под рефлексией переосмысление человеком содержания индивидуального сознания. В. А. Кривошеев дает следующее определение рефлексии: «Рефлексия – механизм опосредованного самосознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения».

Данное В. А. Кривошеевым определение мы считаем важным для решения поставленной проблемы о развитии профессионализма. Действительно, устойчивые связи между различными типами рефлексий дают развитую рефлексию, определяющую профессиональную успешность и успешность в других видах деятельности. Это подтверждает и точка зрения Б. Г. Ананьева о том, что рефлексивные черты «являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность..., способствуя образованию и стабилизации».

ции единства личности». С. Л. Рубинштейн, отмечая важность рефлексии для любого вида деятельности, подчеркивал, что рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее, для суждения о ней. Приведенные точки зрения приводят к логическому выводу, что личностную, интеллектуальную, деятельностьную рефлексии следует считать видами одного процесса, присущего человеку. И чем гармоничнее сочетаются эти виды в едином процессе рефлексии действительности, тем гармоничнее чувствует себя человек в мире, тем более обогащает он себя и вносит вклад в развитие культуры.

Существенно дополняют представления о профессиональной педагогической рефлексии исследования Б. З. Вульфо́ва. Рефлексия характеризуется им как цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, как поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое. Профессиональная же рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями. Педагогическая профессиональная рефлексия – то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, с вязанном с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом, отличается от других. «...Едва ли не всякое размышление над собой, едва ли не каждый момент профессиональной рефлексии полезны для того, чтобы сделать жизнь интереснее, труд души облегчает профессиональную работу, а эта последняя – одна из содержательных основ рефлексии», – пишет Б. З. Вульфов.

Таким образом, рефлексивные способности являются существенным элементом системы профессиональных способностей педагога, способствующим развитию его профессиональной компетентности.

О рефлексии целеполагания и мотивации. Особенности профессионально-педагогической рефлексии влияют на процессы мотивации и представляют собой механизм, благодаря которому педагог может самостоятельно работать над ее определением и развитием.

Мотивационная готовность педагога, рассматривается нами как составляющая готовности к профессиональной деятельности и понимается вслед за В. А. Сластениным, как «обретение субъектом деятельности личностного смысла, адекватного целям профессиональной деятельности». В качестве ключевых понятий в этом определении выступают «личност-

ный смысл» и «профессиональные цели». На их основе мотивы, движущие человеком, можно разделить на профессиональные и непрофессиональные. В педагогической деятельности непрофессиональными мотивами считаются мотивы материального стимулирования (зарплата, премия, ценные подарки за труд и т. д.) и мотивы внешнего личного признания (благодарности, аплодисменты, подчеркнутые знаки внимания и т. д.), поскольку они слабо связаны с изменением такого субъекта педагогической деятельности, как обучающийся. Профессиональными мотивами считаются постоянные потребности к изменению и совершенствованию педагогической деятельности, направленной на оптимизацию учебного процесса, а также личностная погруженность в профессию, когда педагогическая деятельность становится неотъемлемой частью всей жизнедеятельности человека.

Поскольку мотивация адекватна целеполаганию, самостоятельное формулирование педагогом своих целей деятельности дает представление о сущности его мотивации.

Проиллюстрируем тезис примером исследования, проведенного в группах последипломного и послевузовского образования (педагоги учреждений начального и среднего профессионального образования, а также аспиранты, получающие квалификацию преподавателей высшей школы), целью которого было на основе особенностей целеполагания определить, присутствует ли на уровне потребности мотив к деятельности в условиях личностной парадигмы образования. Опрашиваемым предлагалось рассмотреть различные пары утверждений, в которых личностная и когнитивная парадигмы были разведены на уровне целей, характера взаимодействия педагога и обучающегося, на уровне оценки деятельности, роли педагога в процессе, а также конечного результата. Необходимо было ответить, в какой степени та или иная характеристика присутствует в реальном процессе и насколько она должна быть представлена в деятельности отдельного педагога и в целом образовательного учреждения.

Абсолютное количество опрашиваемых ответили, что в настоящее время в образовательном учреждении, в котором они работают, доминирует когнитивная (знаниевая) парадигма, но при этом 82% педагогов заявили о желании работать в личностной парадигме. Их ответы показали, что они, в основном, понимают различия в парадигмах как на уровне целей, так и на уровне некоторых элементов технологии.

На этом основании можно было бы сделать самый общий вывод о мотивационной готовности педагогов к работе в личностной парадигме, од-

нако следующее задание опроса – сформулировать индивидуальную цель педагогической деятельности – показало, как далеки эти цели от личностной парадигмы, а порой, и от самой педагогической деятельности. Так, у 18% опрошенных цели профессиональной деятельности вообще не связаны с обучающимися, и на этом основании их мотивы не могут считаться профессиональными. Для них главное – выполнить работу, которая даст им возможность обеспечивать себя и семью. 55% педагогов считают главным для себя дать обучающимся хорошие знания и помочь овладеть специальностью – это, как мы видим, признаки «зунной» модели. И только 27% считают основным в работе – направленность на личность и осуществление процесса через развитие качеств личности.

Эти результаты говорят о профессиональных затруднениях педагогической теории и практики в области разработки и реализации личностной парадигмы, разрешение которых, как показали результаты опроса педагогов, видятся в следующем:

- педагогу требуются не только теоретические разработки, но и технологический инструментарий, который помог бы ему внедрить идеи личностно ориентированного обучения в практику;

- необходимо внедрение инновационных технологий по развитию рефлексивной деятельности педагогов-практиков, которая способствовала бы поиску оснований их профессиональной деятельности и способствовала самоопределению.

Личностно ориентированная парадигма с трудом внедряется процесс образования педагогов в системе последипломного образования. Особенно острый характер эта проблема принимает в работе с молодыми специалистами, имеющими профессиональный стаж до пяти лет. О профессиональной компетентности педагога сказано и написано достаточно, однако исследований, затрагивающих специфику деятельности молодого педагога, в ряду этих работ не так уж и много. Между тем потребности практики в этом огромны, поскольку положение молодого педагога в силу ряда объективных и субъективных причин противоречиво и нестабильно. Это выражается в том, что при достаточно высоком уровне предметной подготовки, ярко выраженных профессиональных притязаниях молодой педагог часто не получает желаемого результата в деятельности. Причина заключается в том, что он не находит нужной профессиональной поддержки в развитии своей профессиональной компетентности. По данным нашего опроса, педагоги, имеющие стаж до 5 лет, в ряду главных качеств, опреде-

ляющих портрет современного педагога, профессионализм называют первым. В чем же состоит специфика работы с молодыми, как помочь им обрести свою профессиональную индивидуальность, как воспитать потребность в постоянном движении, саморазвитии?

Один из законов обучения взрослых – это опора на имеющийся эмпирический опыт. Для молодого педагога рефлексия собственного опыта, полученного в своей деятельности, неоценима, однако в системе последипломного образования пока доминирует практика проведения лекций, семинаров и иных форм повышения квалификации без учета образовательных потребностей конкретного педагога. Есть примеры обучения профессиональным технологиям в форме лекций, которые не затрагивают ума педагога и быстро забываются, не говоря уже о переводе в практику. Мы же считаем необходимым использование таких форм развития профессиональной компетентности, которые учитывали бы имеющийся субъектный опыт педагога, основывались бы на его индивидуальных образовательных потребностях и осуществлялись бы на основе деятельностного подхода. Для молодого педагога такой подход особо важен, поскольку в нем возрастает ценность собственной практики, что существенно влияет на развитие мотивации педагога, на процессы самореализации в профессиональной сфере. Кроме того, молодой педагог обладает гибким профессиональным мышлением, что позволяет ему добиваться более высоких результатов в развитии, нежели его опытному коллеге. Формы деятельностного подхода, построенные на использовании рефлексивных механизмов, показали себя наиболее актуальными и востребованными группами молодых педагогов. Об этом свидетельствуют результаты, полученные нами в группах последипломного образования: 86% педагогов в возрасте до 30 лет определяют формы групповой коллективной мыследеятельности и индивидуальной рефлексии как наиболее продуктивные для себя.

Другой важной особенностью обучения, в том числе и взрослых, является включение личностных функций в процесс. Эта особенность, в частности, проявляется в одном из парадоксов акмеологии – науки о достижении вершин в развитии. Парадокс заключается в признании первичности креативности или профессионализма. С. Ю. Степанов формулирует его вопросом: «Что делает что – творец профессию или профессия творца?» Истина, по его утверждению, лежит в «области парадоксального синтеза, суть которого метафорически выражается в том, что человек – акме природы, бога, и нет ничего выше и достойнее, чем быть Челом Века, субъек-

том культуры, наследовать и преумножать мудрость». Специальные же профессиографические признаки, профессиональные знания, умения, навыки, специфические трудовые способности автор считает важными, но частными атрибутами жизнедеятельности человека. Это положение может служить основанием формирования важнейшего акмеологического принципа профессионального развития: личностное развитие первично, профессиональная же специализация является средством «огранки» личности. В контексте этого размышления безусловной критике следует подвергнуть разного рода методические проекты и программы, предлагаемые молодым педагогам, в которых их учат вести учет и контроль, заполнять различные бланки отчетности, распространяют опыт с позиций «делай, как я» и называют это развитием педагога. Большого внимания, на наш взгляд, заслуживают такие подходы к работе с молодым педагогом, в которых он рассматривается не только как единица, выполняющая определенные функции, а в первую очередь, как человек, персона. В системе развития профессиональной компетентности известны персонологические подходы, но, к сожалению, они пока мало применяются в практике.

Рефлексия – признак личностной парадигмы, поэтому знание ее механизма является необходимым условием развития профессиональной компетентности для специалиста. Рефлексивные черты личности, по утверждению Б. Г. Ананьева, являются зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность, способствуя образованию и стабилизации единства личности. Это положение подтверждается и в проведенном нами исследовании. Самый высокий уровень рефлексии профессиональной деятельности имеют педагоги в возрасте от 40 до 50 лет, педагогический стаж которых достигает 15–25 лет. Но при этом наиболее динамичной группой в аспекте выращивания рефлексивных способностей является группа педагогов в возрасте до 30 лет и имеющая стаж работы свыше 5 лет. Эти данные убедительно показывают необходимость включения молодых педагогов в специальные формы повышения квалификации, дающие возможность развития профессиональной компетентности через инновационные технологии, рефлепрактики, игромоделирование и т. д. С другой стороны, это говорит о том, что наращивание уровня профессиональной компетентности наиболее интенсивно происходит в этот же период профессиональной жизни. Это объяснимо, поскольку рефлексия является механизмом профессионализации, и в результате интенсивной профессиональной деятельности педагог накапливает достаточ-

ный опыт переживания и преодоления профессиональных затруднений (другими словами, становится профессионалом). А профессионал, как известно, обладает необходимым и достаточным уровнем рефлексии, чтобы решать стоящие перед ним профессиональные проблемы. Благодаря сочетанию креативности, высокого уровня внутренней мотивации в профессиональной деятельности, рефлексивности педагог-профессионал выходит на уровень творческой деятельности. Это значит, что достижение кульминации профессионализма и выход педагога на творческую деятельность можно интенсифицировать за счет оптимизации рефлексивного мышления, что и должно стать стратегическим направлением в развитии его профессиональной компетентности.

Таким образом, современное образование требует инновационных подходов, а это означает, что педагог должен обладать развитой креативностью, высоким уровнем профессиональной мотивации в деятельности, технологической готовностью, развитыми рефлексивными способностями. Готовность к инновационной деятельности в условиях личностной парадигмы связана с развитием профессионального мышления, а значит, нужен инструмент развития и способы его освоения. В качестве инструмента выступают новые технологии развития профессиональной компетентности, которые дают возможность включить личностные функции, субъектный опыт, индивидуальные образовательные потребности педагога в контекст обучения. Задача последилового образования – готовить не функционала, а исследователя собственного опыта.

О рефлексии педагогического опыта. Процессы модернизации российского образования актуализируют проблему соответствия деятельности образовательных учреждений инновационным дидактическим моделям, что соответствует перспективным запросам государства и общества. В отличие от традиционной деятельности, основанной на поддержании и воспроизводстве существующей культуры и опыта, инновационная деятельность обеспечивает развитие культуры и обогащение имеющегося у общества опыта на основе творческого поиска и «выращивания» новых образцов культуры. Существенным в данном контексте является понимание инновации не только как процесса создания новшеств, но и как преобразования, изменения стиля мышления. Такое понимание инновации соответствует «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Одним из способов реализации инновационной модели в образовательных учреждениях является рефлексия профессионального педагогиче-

ского опыта, представляющего собой совокупность наиболее продуктивных элементов педагогической деятельности.

Основное значение слова «опыт», согласно толкованию в словаре С. И. Ожегова, определяется как «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений». Однако это толкование не вполне совпадает с понятием педагогического опыта как нового, созданного в результате творческой деятельности. Поэтому более близким является неосновное значение слова «опыт», трактуемое в том же источнике как «полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики».

Для работы с педагогическим опытом важно ориентироваться на парадигмальные характеристики педагогической деятельности. Сравнивая традиционную и инновационную дидактические модели образования, следует отметить, что в традиционной главной задачей является организация работы по внедрению педагогического опыта, а основным методом служит объяснительно-иллюстративный, соответствующий репродуктивному типу деятельности. В инновационной модели главное – выращивание профессиональных потребностей педагога, его развитие как исследователя собственной деятельности, поэтому в ней используются инновационные методы.

Исследование педагогического опыта в инновационной модели основано на развитии педагогической деятельности с помощью профессиональных методических средств, среди которых самыми важными являются методологические средства мышления, деятельности, коммуникации. В результате создаются принципиально новые образцы деятельности, которые способствуют личностному росту педагога. Генезис педагогического опыта связан с проектировочной деятельностью, что позволяет педагогу, используя известный педагогический опыт, лежащий в общей профессиональной педагогической культуре, проектировать в своей деятельности выход на принципиально новый результат. Этот процесс состоит из нескольких этапов:

1. Выявление педагогического опыта.

Здесь используются критерии, дающие представление о содержании деятельности на этом этапе. Во-первых, выявленный педагогический опыт должен обеспечить результативность педагогической деятельности и быть значимым для практики. Во-вторых, он должен обладать новизной: субъ-

ективной, существенной для самого педагога или группы педагогов, или объективной, связанной с появлением принципиально нового в педагогической культуре. Полученный опыт должен быть актуальным для педагога, что будет свидетельствовать о преодолении им профессионального затруднения и о выходе на качественно новую ступень деятельности, так как произойдет перевод его потребностей из зоны ближайшего в зону актуального развития.

2. Анализ педагогического опыта.

Этап анализа предполагает своего рода квалификацию педагогической ситуации и поиск тех элементов опыта, полученных в ней, которые отвечают на вопрос, как и благодаря чему происходит достижение результата. Основной критерий – характер способа получения опыта и условий. Ответ на вопрос позволяет добиться устойчивого положительного результата в деятельности путем повторного использования найденного педагогического опыта.

3. Критическая реконструкция опыта.

Следующий этап работы с педагогическим опытом – его оформление, которое предполагает его проверку по критериям технологичности, оптимальности, продуктивности и целостности. Кроме этого важно определить возможности его использования в аналогичной педагогической деятельности (критерий универсальности) и установить правила этого использования (критерий нормативности). Это позволяет перейти к решению следующей задачи.

4. Нормирование опыта.

Нормативное описание опыта отвечает на вопрос, как должна быть «устроена» педагогическая деятельность, чтобы использование педагогического опыта в ней было результативным. Главными критериями здесь выступают нормативность и научность. Это означает, что эмпирический педагогический опыт должен быть подтвержден научным знанием.

5. Выведение нормы в деятельность.

Этот этап предполагает трансляцию опыта, понятийно оформленного, технологизированного, описанного нормативным научным языком. Главные критерии трансляции – это адресная направленность педагогического опыта, готовность практики к его восприятию, доступность педагогического опыта и качество его оформления.

Трансляция предполагает передачу (лат. *translatio* – передача). Это значение актуализирует формы трансляции: активные формы деятельности

(инновационные игры, тренинги и т. д.), предполагающие наличие запроса у педагогов, самостоятельный анализ образцов опыта и проектирование на его основе своей будущей педагогической деятельности.

Генезис педагогического опыта соответствует схеме рефлексии, предполагающей анализ деятельности с затруднением, ее критическую реконструкцию и поиск новой нормы. Важным условием здесь является то, что рефлексия педагогической деятельности по поиску опыта в инновационной модели осуществляет сам педагог, что актуализирует вопрос содержания профессиональной компетентности педагога в условиях модернизации. Особенности компетентности в инновационной модели образования состоят в том, что педагогу необходимо:

- владеть навыками исследовательской работы;
- знать нормы педагогической деятельности (педагогическая культура);
- обладать методологической культурой;
- владеть техникой проектирования;
- владеть инновационными технологиями трансляции;
- знать механизмы рефлексивной деятельности и уметь адаптировать их к педагогической деятельности.

Таким образом, рефлексия является методологическим средством развития педагогического опыта, требующим от педагога владения им и личностной включенности как особой необходимости, так как только осмысленная, личностно значимая деятельность становится опытом.

Выводы по второй главе

1. Рефлексия входит в состав парадигмальных характеристик последипломного образования и является одним из инструментов инновационной модели образования.

2. Рефлексивная компетентность – акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности и системообразующий элемент современной профессиональной компетентности.

3. Рефлексивная компетентность детерминирована личностно-профессиональными характеристиками субъекта деятельности.

4. Рефлексия – методологическая дефиниция педагогической деятельности, проявляющаяся в ее содержании и являющаяся критерием профессионализма педагога.

Вопросы к второй главе

1. Назовите основные парадигмальные характеристики современного последипломного образования.
2. Каков характер связи между рефлексией и андрагогическими характеристиками последипломного образования?
3. Каково значение компетентностного подхода для развития специалиста в системе последипломного образования?
4. В чем сущность личностно-профессионального развития и каково его значение для человека, включенного в систему последипломного образования?
5. На каком основании рефлексия можно считать дефиницией педагогической деятельности?
6. Почему рефлексия определена как акмеологическое условие в системе профессиональной деятельности человека.

Заключение

Целенаправленное превращение социального опыта в личностный, как отмечает В. Краевский, должно быть сущностью образовательного процесса. Это замечание, высказанное по поводу модернизации общего среднего образования, еще более актуально для последиplomного образования, ведь современный профессионал – человек с высоким уровнем самосознания, способностью к самоорганизации, самостоятельности, независимости – ярко выраженными личностными функциями, формирование которых достигается в рефлексии жизненного и профессионального опыта. Поэтому перспективы развития последиplomного образования безусловно связаны с личностной парадигмой. Не умаляя значения предметной составляющей в последиplomном образовании и роли узкоспециализированных знаний, мы подчеркиваем технологическую, инструментальную значимость личностной парадигмы.

Одной из основных дефиниций личностной парадигмы является рефлексия, рассматриваемая в современных исследованиях и как методологический принцип, и как метакомпетентность, и как элемент способностей личности.

В связи с этим обоснование рефлексии придает определенность пониманию тенденций развития образования, формированию его системы. Особое значение рефлексия имеет для описания психолого-педагогических аспектов образования: благодаря рефлексии рефлексивные содержания, вырабатываемые личностью в процессе образования, способствуют формированию у человека ценностей, смыслов, убеждений. И тогда насаждение сверху идеологий и мировоззрений становится маловероятным. Благодаря универсальному механизму рефлексии образование, в особенности последиplomное, перестает быть управляемой, идеологизированной системой и приобретает тенденцию к самоорганизации и самодостраиванию. Ведь ценности образования, по справедливому замечанию, В. П. Зинченко, должны соответствовать общечеловеческим ценностям. А они вырабатываются только в результате рефлексии человеческого опыта.

Рефлексия дает возможность организовать процесс обучения взрослых, а именно:

- соблюсти значимость личностного целеполагания в процессе последиplomного образования человека;

- построить образовательный процесс на ситуациях из профессионального и жизненного опыта, обеспечив самоопределение и самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций;

- обеспечить индивидуальную образовательную траекторию в определении и выборе смысла образования, его целей и задач, оптимального темпа продвижения, форм обучения;

- выстроить систему оценки качества образования не только на основе унифицированных стандартов, но и на основе личного приращения обучаемых за счет рефлексии собственного опыта.

Всеобъемлющий характер рефлексивных процессов и их значимость для образования и развития общества ставит вопрос о рефлексивной культуре как элементе общечеловеческой культуры. В этом контексте развитие рефлексивной культуры профессионала видится одной из важнейших задач последипломного образования.

Рекомендуемая литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности: М.: Просвещение, 1980. 336 с.
2. Алексеев Н. А. Организация личностно-ориентированного обучения. Тюмень, 1996. 67 с.
3. Акмеология: Учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. 314 с.
5. Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. 2002. 108 с.
6. Анисимов О. С. Научное и социокультурное значение рефлексивного движения в России // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 6–33.
7. Анисимов О. С. Методические средства анализа деятельности // Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе. М.: МГУ, 1980. Ч. 1.
8. Анисимов О. С. Педагогическая концепция перестройки последипломного образования. М., 1990. С. 30–32.
9. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). М.: ЛМА, 1996. 380 с.
10. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С. 7.
11. Артемов В. М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 4. С. 173.
12. Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Эстетика словесного творчества. М.: Педагогика, 1986. С. 204.
13. Бенин В. Л., Габдулханов Р. Р. Инновационные аспекты деятельности системы непрерывного профессионально-педагогического образования в республике Башкортостан // Образование и наука. 2000 № 3(5) С. 103–110.
14. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
15. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М., 1998.

16. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 287 с.
17. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
18. Вайман С. Т. Человеческая целостность в перипетиях диалога // Человек. 1994. № 3. С. 14–27.
19. Вульфов В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. М., 1995.
20. Вульфов В. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр, 1985. № 1. С. 71–79.
21. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
22. Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 73–81.
23. Гадамер Г. Х. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 699с.
24. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. М.: Мысль, 1975. Т. 3. С. 452.
25. Герасимов Б. Н. Инновационные технологии в становлении и развитии профессионализма специалистов // Интеграция науки, образования, культуры. Новосибирск, 1998. С. 80–90.
26. Громкова М. Т. Педагогика образования взрослых. Учебное пособие. М.: ИнтелТех; ЦИНО общества «Знание» РФ, 1995. 96 с.
27. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Современные образовательные теории: Учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Университетская книга, 2004. 256 с.
28. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1952. С. 392.
29. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Изд-во РАГС, 1999. С. 392.
30. Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: Изд-во РАГС, 1998. 250 с.
31. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ // Педагогика. 1993. № 4. С. 106.
32. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3(27).
33. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 321.

34. Калиновский Ю. И. Модернизация образования в таблицах и схемах. Тюмень, 2002. С. 8–11.
35. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. С. 442–513.
36. Ковшуро Д. М. К рефлексивности формирования мотива самореализации у взрослых обучающихся / Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.
37. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М.: Знание, 1986. 78 с.
38. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Интуиция как самодотраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110–123.
39. Краевский В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе // Педагогика. 1989. № 2. С. 72–79.
40. Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. 7 нояб. <http://eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>. – В надзаг. Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
41. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1991.
42. Крутецкий В. А., Баласова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.
43. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. М.: АПН, 1990. 149 с.
44. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 172 с.
45. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 15–21.
46. Лефевр В. А. Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. М.: Прогресс, 1991. С. 87.
47. Лобанова Н. Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. СПб., 1992. С. 12–19.
48. Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Сочинения. В 3 т. М., 1985. Т. 2. 560 с.
49. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 73–19.

50. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
51. Маслоу А. К психологии бытия. М., 1968.
52. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей. Л., 1990.
53. Найн А. Я. Инновации в образовании. – Челябинск: Челяб. ФНПО, 1995. С. 226–227.
54. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. СПб.: ИОВ РАО, 2002. С. 45.
55. Огурцов А. П. Тектология А. Богданова и идея коэволюции // Вопросы философии. 1995. № 8. С. 31–37.
56. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1987. С. 368, 554, 664.
57. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 6.
58. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
59. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
60. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 188.
61. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Акад. наук СССР, 1985. С. 114.
62. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3.
63. Семенов И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. М., 1982.
64. Семенов И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии // Наука о человеке. М., 1989.
65. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1992. 192 с.
66. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивное взаимодействие научных школ в психологии // Методологические концепции и школы в СССР. Новосибирск, 1992. С. 11–28.
67. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
68. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.

69. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
70. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 4–9.
71. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989. С. 443.
72. Услова Е. А. Цели и сущность современной системы непрерывного образования и психолого-акмеологические задачи личностно-профессионального развития госслужащих в ней / Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.
73. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. М., 1985. С. 329.
74. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
75. Тюков А. А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юношеского возраста) // Психологический журнал. Т. 14. № 3. С. 133.
76. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 579.
77. Фихте И. Из переписки Фихте с Шеллингом // Вопросы философии. 1996. № 3. С. 93–116.
78. Чайка В. М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1990.
79. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
80. Шеллинг Ф. Философия искусства // Сочинения: В 3 т. Л., 1977.
81. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.
82. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489 с.
83. Энциклопедический словарь. М., 1983. С. 1118.
84. Mezirov I., etal Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco-Oxford. 1991. P. 5

О рефлексии в научной и художественной литературе

Рефлексия (и, ж., книжн.) Размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания [56, с. 554].

Рефлексия (лат. *reflexio* – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния [71, с. 443].

Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад).

1. Размышление, самонаблюдение, самопознание.

2. (Флс.) Форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов [76, с. 579].

Рефлексия трактуется:

- как принцип человеческого мышления, направленного на осмысление и осознание форм и предпосылок деятельности;
- как предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;
- как деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека [83, с. 1118].

Рефлексия (лат. *reflexio* – обращение назад) – 1) Процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. 2) Самоуглубление внутрь себя, вскрытие существенных характеристик, внутренне присущих исследуемому явлению [58, с. 387].

Рефлексия – «мысль, догоняющая мысль» (Фома Аквинский) [9, с. 109].

«Тот, кто, обращаясь к старому, способен открыть новое, достоин быть учителем» (Конфуций) [9, с. 109].

«Ум мыслит себя, предмет собственного действия, знает, что он мыслит, мыслит все сразу, в единстве» (Прокл) [9, с. 109].

«Теоретическое рассмотрение стремится упорядочить хаос слитных впечатлений от объекта, обнаружить в нем определенную структуру. Теория стремится разложить объект на составные части, обнаружить связи между ними и построить теоретическую модель, отражающие существенные черты объекта» (Аристотель) [27, с. 112].

«Рефлексия не имеет дела с самими предметами и не получает понятий прямо от них; она есть такое состояние души, в котором мы приспособляемся к тому, чтобы найти субъективные условия, при которых мы

можем образовать понятия. Рефлексия есть сознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только при ее помощи отношение их друг к другу может правильно определено. Раньше всякой дальнейшей обработки самих представлений мы должны решить вопрос, в какой способности познания они связаны друг с другом... Не все суждения нуждаются в исследовании. Во внимании к основаниям их истинности ... Но все суждения и даже все сравнения требуют рефлексии, т. е. различения той способности познания, которой принадлежат данные понятия» (И. Кант) [35, с. 185].

«Рефлексия – это наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способ ее проявления, вследствие чего в разуме возникает идея этой деятельности» (Д. Локк) [48, с. 342].

«Рефлексия – это ничто иное, как внимание, направленное на то, что заключено нас» (Лейбниц) [9, с. 112].

«Рефлексия – это сравнение познания с той познавательной способностью, из которой оно возникает; она не имеет дело с предметами и не получает понятий о них, так как это состояние души, в котором мы приспосабливаемся к нахождению субъективных условий образования понятий, это сознание отношений, представлений с нашими способностями, и только при ее помощи отношения их друг к другу могут быть правильно определены; все суждения и рассуждения требуют рефлексии; рефлексия предполагает рассмотрение того, как различные представления могут охватываться в одном сознании и как возникают представления, общие нескольким объектам» (И. Кант) [35, с. 443].

«Собственная деятельность “Я” созерцается без принуждения извне» (И. Фихте) [77, с. 95].

«Абсолютное “Я” тождеством рефлексии направлено на себя, и оно становится объектом благодаря собственной деятельности» (Ф. Шеллинг) [80, с. 457].

«За пределы природного побуждения человек выходит посредством рефлексии, сравнивающей побуждения со средствами его удовлетворения, средства со средствами, побуждения друг с другом, с целями своего существования; когда рефлексия окончена, человек либо предается удовлетворению побуждения, либо останавливает побуждение, либо отказывается от него; рефлексия означает сокращение непосредственного и благодаря духу, не привязанному к непосредственному, могущему проходить за непосредственное, например, от события к следствию, к похожему событию,

к его причине; принятию решения предшествует рефлексия, в которой из многих определенностей я какие-то принимаю, а какие-то нет; решение прекращает рефлексия, устанавливающую определенность, делая ее своей; основным условием принятия решения, возможности рефлексии перед практическими действиями является абсолютная неопределенность «Я»; бесконечная рефлексия состоит в соотношении не с чем-то, а с самим собой, не имеющим природного содержания; рефлексия поднимает над непосредственным удовольствием, не меняя цели или принципа; рефлексия различает в одной деятельности две стороны – однородность и неоднородность, соединяет их в одной деятельности, позволяет одной просвечивать сквозь другую и рефлектирует одно в другое» (Г. Гегель) [24, с. 341].

«Рефлексия – это диалог с собой» (Мид, Брюмер) [9, с. 110].

«Рефлексия бывает психологической и онтологической» (Райнери) [9, с. 131].

«Рефлексия, которая должна происходить в осознании, есть состояние совершенно отличное от внешнего восприятия, отчасти даже противоположное ему... В этом сознании соединяются связанная и освобожденная свобода: сознание связано в построении, свободно от бытия, которое поэтому переносится мышлением на внешний предмет. Рефлексия должна поднять знание над этой определенной связанностью, имеющей место во внешнем восприятии» (И. Фихте) [77, с. 8].

«Я описал внешнее восприятие как такое состояние сознания, причина которого лежит просто в самом существовании сознания, а то новое состояние, которое называется рефлексией, как такое, которое задерживает поток причинности, и тогда жизнь становится принципом, благодаря возможности свободного акта» (И. Фихте) [77, с. 138].

«Рефлексия – это внимание к тому, что происходит в нас: Наши идеи приобретаются от ощущения и рефлексии» (Д. Локк) [48, с. 66].

«Идеи – это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне. Главным источником идей является размышление...» (Д. Юм) [9, с. 111].

Рефлексия – «оценка оснований собственных убеждений» (Д. Дьюи) [9, с. 109].

Рефлексия – «название для актов, у которых поток переживания со всеми его разнообразными событиями ... становится ясно постигаемым и анализируемым» (Husserl) [9, с. 181].

Когда рефлектирующая позиция вырабатывает свои специфические знания, но при этом еще не имеет своих специфических и внешне выра-

женных средств и методов, то мы говорим о смысловой (или допредметной) рефлексии, если же рефлектирующая позиция выработала и зафиксировала свои особые средства и методы, нашла им подходящую онтологию и, следовательно, организовала их в особый научный предмет, то мы говорим о предметной рефлексии [82, с. 494].

«Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям... Рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» (J. Mezirov) [84, с. 49].

Рефлексия – это:

1. Способность разума обращать свой взор на себя;
 2. Мышление о мышлении;
 3. Анализ знания с целью получения нового знания или преобразование знания неявного в явное;
 4. Самонаблюдение за состоянием ума или души;
 5. Выход из поглощенности жизнедеятельностью;
 6. Исследовательский акт, направляемый человеком на себя.
- (А. П. Огурцов) [55, с. 112].

«Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для нее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию» (А. А. Тюков) [75, с. 133].

Рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления. «Если я себя забываю, – пишет он, – то рефлексия может свестись к нулю или к сознанию», то есть прекращается рефлексия «Я» как формы и происходит переход в новый, особый акт сознания». (М. К. Мамардашвили) [49, с. 78].

«...Диалогически пробудить к активной жизни тайные ресурсы человека, которые позволили бы ему осваивать высшие ценности, восходить от восприимчивости к самодеятельности. Целостный человек внутренне свободен. Он – причина самого себя, генератор собственной духовной мощи. Условие развития человека – в наличии способности к осмыслению нето-

ждественности с самим собой, к самопоиску, к самокритике» (С. Т. Вайман) [18, с. 16].

«Я могу сравнить себя с путником, который предпринял восхождение на гору, не зная дороги... То размышления, то случай открывает ему новые тропинки, они ведут его несколько далее, и, наконец, когда цель достигнута, он, к своему стыду, находит широкую дорогу, по которой он смог бы подняться, если бы умел верно отыскать начало» (Г. Гельмгольц) [38, с. 109].

«Мыслить – значит почти всегда, когда мы отдаемся процессу мышления, блуждать в кругу возбудителей» (Поль Валери) [38, с. 109].

«Рефлексия – механизм опосредованного самосознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения» (В. А. Кривошеев) [41, с. 5].

«Рефлексивные черты «являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность... способствуя образованию и стабилизации единства личности» (Б. Г. Ананьев) [4, с. 250].

«...Рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее, для суждения о ней» (С. Л. Рубинштейн) [61, с. 108].

«Рефлексия – цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое. Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями.» (Б. З. Вульф) [19, с. 120].

«...Едва ли не всякое размышление над собой, едва ли не каждый момент профессиональной рефлексии полезны для того, чтобы сделать жизнь интереснее, труд души облегчает профессиональную работу, а эта последняя – одна из содержательных основ рефлексии» (Б. З. Вульф) [20, с. 77].

«...Адекватная оценка, правильная организация и целенаправленное осуществление профессиональной рефлексии – существенные гуманизирующие факторы совершенствования педагогического образования, процесс созидания Учителя – Человека и Педагога» (Б. З. Вульф) [20, с. 79].

«...Рефлексия характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков» (Ю. Н. Кулюткин) [45, с. 18].

Рефлексивная деятельность «является условием самостоятельного овладения профессиональным мастерством и формированием педагогической готовности» (В. М. Чайка) [78, с. 53].

«Развитие рефлексивной способности происходит на всех этапах саморегуляции и проходит» генеральной линией» всей работы по саморегуляции. В процессе развития рефлексивной способности изменяются мышление и деятельность, а, следовательно, постоянно изменяются и развиваются интеллектуальные, эмоциональные, волевые аспекты личности...» [79, с. 42].

Рефлексия – это «...самопознание или создание своего образа: «Я» – концепции. Этот процесс требует сформированности рефлексии, которая является мышлением, направленным на себя» (А. Я. Найн) [79, с. 53].

Рефлексия направлена на осмысление своих собственных действий, их целей, содержания, методов, результата, причин и следствий, т. е. самопознание путем самонаблюдения, самоанализа. ... Процесс рефлексии вполне технологичен и осуществляется в режиме разрешения проблемы, т. е. содержит этапы:

- 1) исследование;
 - 2) проблематизация (сопоставление с нормой), выбор новых норм;
 - 3) депроблематизация (практические пути достижения нормы).
- (М. Т. Громкова) [26, с. 87].

«Понятие “рефлексивная культура” трактуется не столько как культурное качество рефлексии, сколько как рефлексивное качество культуры современного человека, системы его общения, профессиональной деятельности и общества в целом. Именно такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению, к себе как уникальной личности, к способам своего общения с другими, к культуре» (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) [62, с. 14].

«Рефлексия – размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица» (Е. В. Смирнова) [62, с. 54].

Рефлексия – «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» (Г. М. Андреева) [62, с. 75].

Рефлексия «умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» (В. В. Давыдов) [62, с. 68].

Субъект может рефлексировать:

- а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия;

б) представление о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступках;

в) свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности;

г) знания об объекте и способы действия с ним (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) [62, с. 39].

Мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций, аффектов соотносится со смыслом рефлексивного слоя. Выделяются следующие основания функций рефлексии, эксплицируемые в процессе анализа теоретических исследований сознания:

- рефлексия – функция сознания, является основой для создания так называемого рефлексивного слоя сознания;

- рефлексия участвует в смысловом построении будущих планов действия и личностного развития;

- рефлексия определяет личностную организацию субъекта (в виде построения ценностно-смысловой иерархии);

- рефлексия осуществляет регуляцию личности, ее внутреннего и внешнего проявления (в том числе, через ее смысловую организацию);

Поэтому можно сделать вывод:

- о рефлексивной природе ценностно-смысловой сферы личности;

- непосредственной взаимосвязи рефлексии с личностной организацией субъекта. (В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семенов) [95, с. 63].

«Во внутреннем диалоге собственные активные шаги, поступки, начинания. Только внутренняя диалектика, борьба побуждений, мотивов, диалог с самим собой дают человеку при всей трудности внешней жизни чувство внутренней свободы, привычку и способность изменить течение событий. Такой диалог с собой, такая потребность в рефлексии, в осознании жизненных проблем даже ценой потери на время темпа жизни, ее продуктивности является свидетельством силы, а не слабости духа» (К. А. Абульханова-Славская) [1, с. 225].

«Понимание рефлексии – как переосмысления человеком в проблемно-конфликтных ситуациях собственных отношений с предметно-социальным миром, актуализировавшегося в результате общения с другими людьми и активного усвоения норм, ценностей и средств различных деятельностей, стало исходным теоретически представлением акмеологической школы рефлексивной психологии творчества. Процесс переосмысления заключается в адекватной трансформации собственного опыта в контексте преобразуемой и решаемой задачи на основе изменения отношения субъекта к собственному “Я”. Это предполагает двоякое проявление рефлекс-

сии – вследствие личностного противоречия ее предметом становится отношение субъекта в себе, к своей познавательной активности и деятельности в целом как способам личностной самореализации, а вследствие интеллектуального противоречия переосмыслению подвергаются общие и конкретные мировоззренческие представления, знания и интеллектуальные средства субъекта, дискредитировавшие себя в ходе осмысления и разрешения проблемности ситуации» (Д. Ковшуро) [62, с. 290].

«Очень важно отслеживать, какой диалог человек ведет с самим собой в каждой ситуации осуществляемой им деятельности; какие проблемы он видит в этих ситуациях, какие выходы из их перебирает в своем уме, на каком останавливается и почему; что предпринимает (в том числе, и по отношению к самому себе), чтобы в каждой ситуации на пути к цели выйти на получение желаемого результата; как реагирует на неудачу и на успехи; видит ли их причину в себе или в окружающих обстоятельствах; какой в этих случаях у него оказывается самодетерминация по отношению к своим уму, чувствам и воле и в какие деяния это выливается – нацеливаемые на решение еще более трудных проблем или означающие отступление, сохранение самостоятельности и относительной независимости от среды или капитуляцию и пассивное подпадание под ее воздействие, и растворение в ней вместо активных попыток создать среду, которая содействовала бы осуществлению имеющихся замыслов» (А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич) [16, с. 47].

«Рефлексия – осмысление и переосмысление стереотипов мышления и их эвристическое преодоление вплоть до образования новых креативно-инновационных содержаний сознания» (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) [65, с. 49]

«Рефлексивность – качество, свойство типа личности, ценностной ориентации, способа жизнедеятельности, особенности общения людей и их взаимодействия...» (С. Ю. Степанов) [65, с. 56].

«Рефлексивная способность – способность осуществлять субъектом (индивидуальным. Групповым и даже институциональным) рефлексию по отношению к разным видам и областям собственной активности, профессиональной деятельности и социальной практики. Готовность к актуализации и реализации рефлексивной способности есть рефлексивная готовность» (С. Ю. Степанов) [65, с. 57].

«Рефлексивная компетентность – обладание теми или иными знаниями и умениями рефлексии, адекватно осуществляемыми субъектом профессиональной деятельности» (С. Ю. Степанов) [65, с. 64].

«Рефлексивная культура профессионала – «готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать стереотипы своего личного и профессионального опыта, осуществлять пластичную и конструктивную интеграцию полученных инноваций в систему профессиональной деятельности и профессиональных отношений» (С. Ю. Степанов) [65, с. 31].

Самонаблюдение, самосознание, как категория, выражающая процесс осознания человеком (реализующей себя в проблемно-конфликтных ситуациях» оснований, средств, способов собственного состояния, поведения, деятельности и осмысления своего «Я». И. Н. Семенов [67, с. 118].

«Рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способностью не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию... Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. Абстракция, логика, обдуманый выбор и изобретательность математика, искусство, рассчитанные на восприятие пространства и длительности, тревоги и мечтания любви... Вся эта деятельность внутренней жизни – не что иное, как возбуждение вновь образованного центра, воспламеняющегося в самом себе» [74, с. 136].

«Профессионал не может избежать рефлексии. И чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточно собранно. Но саму рефлексивность еще следует обеспечить средствами языковой культуры и соответствующей культурой мышления... Становится общепризнанным: если не осуществится своего рода культурная революция в самой управленческой деятельности, то у нас не будет ни хороших и оптимальных стратегий, ни просто упорядоченной иерархии управленческой деятельности, а дальше – и деятельности общества в целом. Как бы мы не осознавали: вот сама живая практика рефлексии с такой сложной, многопозиционной и многопредметной организацией, которая зародилась на нашей почве и шла, сохраняя ряд традиций (идущих от Фихте, Гегеля

и т. д.), – вот это все привело к радикальной проблематизации самого построения всего профессионально-деятельностного процесса. Ее еще нет, но дух ее уже виден. Лучшее, что можно сделать для нашей страны, – не делать из рефлексивного движения фетиш, но иметь в виду, что рефлексивные механизмы и механизмы рефлексивной самоорганизации – это есть интегральные механизмы развития и саморазвития человека...» (Анисимов) [5, с. 33].

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Культурно-историческое и методологическое значение рефлексии	5
1.1. Генезис и история исследования понятия рефлексии.....	5
1.2. Теоретико-методологические основы рефлексии	16
Выводы по первой главе.....	25
Вопросы к первой главе	25
Глава 2. Рефлексия в последипломном образовании	26
2.1. Парадигмальные характеристики последипломного образо- вания	26
2.2. Рефлексивная компетентность и личностно-профессиональ- ное развитие профессионала	32
2.3. Рефлексия в профессионально-педагогической деятельности.....	49
Выводы по второй главе.....	65
Вопросы к второй главе.....	66
Заключение.....	67
Рекомендуемая литература	69
Приложение. О рефлексии в научной и художественной литературе	74

Метаева Валентина Александровна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ
В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Компьютерная верстка УД РГППУ

Подписано в печать 25.12.05. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 6,16. Уч.-изд. л. 6,58. Тираж 500 экз. Заказ № 85.
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Ризограф РГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

